



Etnografisk forløbsstudie i netbaseret sygeplejerskeuddannelse mellem skolen, hjemmet og klinikken

Lyngsø, Anita

Publication date:
2019

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Document license:
[CC BY-NC-ND](#)

Citation for published version (APA):
Lyngsø, A. (2019). *Etnografisk forløbsstudie i netbaseret sygeplejerskeuddannelse: mellem skolen, hjemmet og klinikken*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

KØBENHAVNS UNIVERSITET

DET HUMANISTISK FAKULTET

INSTITUT FOR MEDIER, ERKENDELSE OG FORMIDLING



Ph.d. afhandling

Anita Lyngsø

**Etnografisk forløbsstudie i netbaseret
sygeplejerskeuddannelse – mellem skolen,
hjemmet og klinikken**

Institutnavn: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling

Afdelingsnavn: Afdelingen for Pædagogik

Forfatter: Anita Lyngsø

Titel og evt. undertitel: Etnografisk forløbsstudie i netbaseret sygeplejerskeuddannelse – mellem skolen, hjemmet og klinikken.

Emnebeskrivelse: Uddannelsesetnografi, Netbaseret professionsuddannelse, Online professionsuddannelse, E-læring, Uddannelsesprojekt som organisationsudvikling, Professionsorienteret læringskontekst

Vejleder: Karen Borgnakke
Professor, dr.pæd.
Institut for Medier, Erkendelse og Formidling
Det Humanistiske Fakultet
Københavns Universitet

Bivejleder: Raymond Kolbæk
Forskningslektor
Center for Forskning i Klinisk Sygepleje
VIA University College/Region Midt/Deakin University

Afleveret den: 31. december 2018

Antal ord: 73.084

Fotos: © Anita Lyngsø

Forord

Jeg har erfaret, at en afhandling ikke kan blive til uden støtte og hjælp, og jeg ønsker at udtrykke min dybeste tak til de mange mennesker, der har støttet og beriget processen. En proces der startede tilbage i 2012 med Projekt Netuddannelsens ønske om følgeforskning, men først blev økonomisk muligt to år senere med støtte fra VIA Sundhed og Københavns Universitet.

Det har været helt afgørende at kunne følge Projekt Netuddannelsen i VIA. Min dybeste tak til pionerårgangen af Netstuderende, og at I lod mig observere jer hjemme samt på campus og i klinikken. Tillige tak til Netuddannelsens undervisere og kliniske vejledere for, at I lod mig følge jeres professionelle praksis. Tak til projektgruppen for at give mig adgang til projektet, og speciel tak til uddannelsesleder Kirsten Bjerg for din urokkelig støtte fagligt, personligt og økonomisk gennem hele processen.

Tak til mine kollegaer ved Sygeplejerskeuddannelsen i Viborg, VIA. Som deltids-ph.d.-studerende har jeres kontinuerlige opmuntring og interesse for min forskning varmet.

En helt særlig tak til min hovedvejleder, professor Karen Borgnakke for din faglighed, forskningsblik og tålmodighed. Du har utrætteligt udfordret, inspireret, vejledt og støttet mig og har gjort hele processen uforglemmelig. Tak til min bivejleder, forskningslektor Raymond Kolbæk for altid at være der, når jeg havde behov.

Tak til mine forskningsfaglige netværk i Center for Forskning i Klinisk Sygepleje, VIA, Region Midt, Deakin University, Ph.d. gruppen i Afdelingen for Pædagogik, Københavns universitet og især forskningsnetværket 'Innovative læringskontekster', samme sted. Speciel tak til den 'tætte gruppe', Camilla Kirketerp Nielsen, Vibeke Røn Noer, Cathrine Sand Nielsen, Tina Kramer og Roddy Walker for sammenhold, drøftelser, fælles skrivelejligheder og konferencer. Det har betydet utrolig meget. Især tak til Camilla Kirketerp Nielsen som rejsemakker samt for kritisk læsning og korrektur af afhandlingen – og støtte til det sidste.

Tak til familie og venner for opmuntring, middage, buketter og gaver, som har lettet processen så mange gange. Tillige tak for jeres forståelse, når jeg ikke altid har været nærværende og deltagende. Sidst den største tak til min nære familie. Tak til vores to skønne drenge, Mathias og Andreas for jeres støtte og interesse, og især tak til min mand Kenneth for din uvurderlige støtte og tro på mig. I har været, og er, uundværlige for mig.

Anita Lyngsø, 31. december 2018

Indholdsfortegnelse

FORORD	3
--------------	---

DEL I. BAGGRUND SAMT METODISKE OG TEORETISKE INSPIRATIONER	7
---	----------

KAPITEL 1. INDLEDNING	7
-----------------------------	---

<i>Baggrund – Projekt Netuddannelse som udviklingsprojekt</i>	<i>7</i>
<i>Forskningsområde – målsætninger og ambitioner</i>	<i>10</i>
<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>13</i>
<i>Kapitelloversigt</i>	<i>14</i>

KAPITEL 2. STATUS PÅ FELT OG FORSKNING	16
--	----

<i>Sygeplejerskeuddannelsen og IT – et historisk rids</i>	<i>16</i>
<i>De omkringliggende policy-dokumenter</i>	<i>20</i>
<i>E-læring i danske sygeplejerskeuddannelser</i>	<i>22</i>
<i>E-læringsperspektiver for professionsuddannelser – set indefra</i>	<i>26</i>
<i>E-læring i sygeplejerskeuddannelsen set i forskningens optik</i>	<i>28</i>
<i>Uddybende om perioden 2012-2017</i>	<i>29</i>
<i>I dialog med den hjemlige forskning: med fokus på e-læringsstuderende</i>	<i>33</i>
<i>Analyse af aktuelle tendenser – Curriculumforskning møder klasserumsforskning</i>	<i>35</i>

KAPITEL 3. FELTET OG METODERNE	38
--------------------------------------	----

<i>Uddannelsesetnografisk følgeforskning</i>	<i>39</i>
<i>Feltarbejdet i Netuddannelsens steder, rum og rytme</i>	<i>43</i>
<i>Det online rum nuanceret som ikke-praktiseret sted</i>	<i>46</i>
<i>Adgang til felten</i>	<i>46</i>
<i>Aktører i felten</i>	<i>47</i>
<i>Etnografisk metodisk mangefold</i>	<i>49</i>
<i>Med deltagende observation som udgangspunkt</i>	<i>50</i>
<i>At observere online-offline</i>	<i>52</i>
<i>At observere i de studerendes hjem</i>	<i>55</i>
<i>Interviews og de uformelle samtaler</i>	<i>57</i>
<i>Dokumentindsamlingen</i>	<i>60</i>
<i>Etiske overvejelser</i>	<i>60</i>
<i>Analyseprocessen</i>	<i>62</i>

KAPITEL 4. TEORETISKE INSPIRATIONER	67
---	----

<i>Organisatorisk læring – Argyris og Schön</i>	<i>68</i>
<i>Single- og doubleloop læring</i>	<i>69</i>
<i>Organisatorisk inquiry</i>	<i>71</i>
<i>Situeret læring og læringskonteksterne – Lave og Wenger</i>	<i>72</i>
<i>Praksisfællesskaber</i>	<i>73</i>
<i>Undervisningens indre arbejde og studiestrategier</i>	<i>75</i>

Lærerfunktioner og handlinger	76
Studiestrategier	77
DEL II. NÅR DER GØRES 'MERE END BLOT AT SÆTTE STRØM TIL'	80
KAPITEL 5. FASER I PROJEKT NETUDDANNELSE. FRA IVÆRKSÆTTELSE TIL DRIFT	81
<i>Fase 1: Projektet som proces – at udvikle den e-pædagogiske forskrift</i>	83
De e-didaktiske dokumenter	85
At tiltrække Netstuderende	91
<i>Fase 2: Netbaseret undervisning – implementering og evaluering</i>	92
Børnesygdommene og omgangen med IT	94
Netuddannelsens relationer til den kliniske undervisning – med (eller ikke-med) i det e-pædagogisk projekt?	98
Underviserrollen	102
Temadagenes drøftelser sætter proces- og produktorienteringen i relief	104
<i>Fase 3: Tvivlen</i>	108
Tvivlen og debatten om dét, eller de, 'rigtige'	110
<i>Fase 4: Projektets selvrefleksion</i>	114
Projekt Netuddannelsens egne undersøgelser af e-tiviteters pædagogiske potentiale	114
Netstuderendes evaluering: Læring, feedback, tid og det svære fag anatomi/fysiologi	119
<i>Double-loop læring på single-loop betingelser</i>	123
Analysens perspektivskifte – tættere på Netundervisningens indre arbejde og de studerendes læringsmæssige praksis	124
DEL III. EMPIRISK NÆRANALYSE: E-TIVITETERNES STRUKTURERENDE VIRKNING	126
KAPITEL 6. SALMON INSPIRATIONEN – PROJEKT NETUDDANNELSENS BRUG	127
<i>E-moderation, femtrinsmodellen og e-tiviteter</i>	127
<i>Universitetspraktiske perspektiv(er) på brug af Salmons koncept</i>	136
<i>Projekt Netuddannelsens brug og ikke-brug af Salmon inspirationen</i>	139
KAPITEL 7. AT UDFORME E-TIVITETER – IDENTISK MED AT UNDERVISE PÅ NETUDDANNELSEN	142
<i>Netforløbets underviserfunktioner</i>	143
E-tiviteters udformning – indhold og målretning	145
E-tiviteten som forskrift	147
Konsekvenser	151
<i>Aktivering af de studerende</i>	154
<i>Webinar som mødested for vejledning og mundtlig formidling</i>	155
<i>Feedback – og den problematiserede feedback</i>	158
KAPITEL 8. AT BRUGE E-TIVITETER – MED FOKUS PÅ DE STUDERENDE	162
<i>Vi 'de aktive, selvstændige' Netstuderende</i>	163
<i>Mødet med situationen på Campus</i>	165
<i>Den anden praksis</i>	166
<i>Syn på den gode, den dårlige og den individuelle e-tivitet</i>	168
<i>E-tiviteter mellem det underviser- og studenterstyret udviklingsarbejde</i>	170

DEL IV. EMPIRISKE NÆRANALYSER: AT STUDERE ONLINE HJEMMEFRA	173
KAPITEL 9. SELVFORVALTNING AF ET FLEKSIBELT STUDIE(LIV)	175
<i>Forholdet mellem den fleksible Netuddannelse og de ufleksible aktører.....</i>	<i>178</i>
<i>De Netstuderendes eget hjem – 'Hjemmet' trænger sig på</i>	<i>181</i>
<i>I de hjemlige omgivelser.....</i>	<i>184</i>
KAPITEL 10. UDVIKLING AF DE DIGITALISEREDE LÆRINGSFÆLLESSKABER, MULIGHEDER OG KRAV	187
<i>Deltagelse i læringsfællesskabet on and off.....</i>	<i>190</i>
<i>Endnu ikke udnyttede muligheder.....</i>	<i>192</i>
<i>Underviserperspektiver og studenterperspektiver</i>	<i>195</i>
<i>Pragmatisk håndtering af IT-brugen – af hensyn til egen læring.....</i>	<i>197</i>
KAPITEL 11. STUDIESTRATEGIER I DEN NETBASEREDE KONTEKST	201
<i>Læringsudbyttet</i>	<i>203</i>
<i>Højt og lavt præsterende Netstuderende – vurderet i eget regi</i>	<i>204</i>
<i>Overflade- og dybdestrategier</i>	<i>206</i>
<i>At navigere strategisk mellem Netuddannelsens krav og muligheder.....</i>	<i>208</i>
<i>Mellem holdet, studiegruppen og praksisfællesskabet.....</i>	<i>211</i>
KAPITEL 12. OPSUMMERINGER OG PERSPEKTIVER	215
<i>Afhandlingens resultater</i>	<i>216</i>
<i>En perspektiverende kommentar</i>	<i>220</i>
RESUMÉ.....	222
SUMMARY	223
REFERENCELISTE	224
BILAGSLISTE	237

DEL I. BAGGRUND SAMT METODISKE OG TEORETISKE INSPIRATIONER

Kapitel 1. Indledning

Denne afhandling baseres på etnografiske studier gennemført som følgeforskning af udviklingsprojektet Netuddannelsen, en online sygeplejerskeuddannelse. I feltarbejdet fulgte jeg Netuddannelsen, det første hold Netstuderende, deres undervisere og kliniske vejledere over en femårig periode. Formålet med forskningsprojektet var at undersøge de uddannelsespraktiske konsekvenser af at netbasere en professionsbacheloruddannelse som sygeplejerskeuddannelsen.

På baggrund af feltarbejdet, følger afhandlingen Netuddannelsens pionerårgang, giver overblik over forløbet samt en dybere indsigt i, hvordan sygeplejestuderende håndterer det netbaserede studieliv. Samtidig gives overblik over og indsigt i, hvordan organisationen arbejder med at inkludere et netbaseret udbud.

De etnografiske studier og de efterfølgende empiriske analyser afspejler således interessen for såvel organisationsudvikling som e-pædagogisk udvikling. Afhandlingens næranalyser fokuserer først på organisationens og undervisergruppernes håndtering af den netbaserede uddannelsespraksis, dernæst på de studerendes håndtering af den netbaserede læringspraksis.

Jeg har været i en unik position, hvor jeg har kunne følge udviklingen af Netuddannelsen i real tid og gennem hele forløbet, både i skoleperioder og i perioder med klinisk undervisning. Som observatør har jeg fulgt udviklingen af den e-pædagogiske praksis fra planlægningsstadier med fokus på underviserne til den læringsmæssige praksis med fokus på de studerende og deres udvikling af de digitale læringsfællesskaber. Jeg har gennemført observationer i de skiftende læringskontekster, inklusive observationer hjemme hos de studerende. Afhandlingens fremstilling og vekslen mellem forløbsanalyser og næranalyser afspejler dette med skift i kontekst og perspektiv.

Baggrund – Projekt Netuddannelse som udviklingsprojekt

Afhandlingens baggrund er et radikalt uddannelsesprojekt. Det var nemlig ikke et modul eller et semester men derimod hele sygeplejerskeuddannelsen, der skulle foregå online. Tilsvarende var al undervisning og studiearbejde netbaseret. Stillet over for ideen om, at et uddannelsesprojekt i

fuld skala skulle netbaseres, var vi mange (mig selv inklusive), der tvivlede på, hvorvidt det overhovedet kunne lade sig gøre. Tvivlen gik på omfanget, men tillige på bekymringen over uhensigtsmæssige forskydninger mellem 'den kolde teknologi og de varme hænder'. Øget fokus på teknologi i uddannelse og sundhedsvæsen kunne risikere at mindske fokus på omsorgstanken og det relationelle. I så henseende ville fokus på fagets kerne blive problematisk sløret eller overtruffet af teknologien, som det også antydes af Pols og Moser (2009) og Fredskild (2007). Desuden anskues teknologi i sygeplejen ofte som 'noget', der tager tid fra omsorg og nærvær til patienterne. Med ovennævnte teknologi-bekymringer i feltet kan det også iagttages, at IT vinder relativt senere indpas i sygeplejerskeuddannelsen end fx i folkeskole og gymnasieuddannelsen (Kolbæk, 2013). På bekendtgørelsesniveau er det tillige først i 2016, at IT skrives ind som et gennemgående element i sygeplejerskeuddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2001, 2008a, 2016).

Det skal dog noteres, at teknologien allerede var massivt tilstede. Danmark var i 2011, hvor ideen til Projekt Netuddannelse blev lanceret, det mest digitaliserede land i verden og er fortsat i 2018 det mest digitaliserede land i EU (European Commission, 2018).

I professionsuddannelsen til sygepleje gjorde teknologiinddragelse i 2001 det muligt at starte det første fjernstudie i sygepleje (CVU Sjælland), hvor de digitaliserede, online uddannelser tiåret efter får bevågenhed ved opkomsten af de internationale versioner som fx MOOC¹ (Massive Open Online Course), Coursera samt Khan Academy². Disse fleksible online uddannelsesstilbud markerede trenden om at kunne arbejde, lære og studere, når og hvor man ville (NMC, 2012, 2011). Såvel fleksibiliteten som digitaliseringen italesættes politisk som et velfærdsanliggende med konsekvenser både generelt i samfundet og ind i uddannelserne. Den politisk motiverede dagsorden og indlejrede ønsketænkning var, at digitalisering både kunne give høj kvalitet, effektiviseringer og besparelser.

¹ I 2011 reaktiverede tre professorer ved Stanford University MOOC formatet, da tre gratis udbudte kurser fik omkring 100.000 tilmeldinger. IT-plattformen som kurserne blev udbudt fra, blev efterfølgende udviklet til platformen Coursera (Ng & Widom, 2014).

² Salman Khan startede i 2004 med små online tutorials i matematik til hans kusiner. I 2006 begyndte han at lægge dem ud offentligt, og i 2009 var efterspørgslen blevet så stor, at det blev hans fuldtidsbeskæftigelse.

Som det ovenfor er skitseret, repræsenterede den (uddannelses-) politiske diskurs en markant interesse for fleksible online uddannelser. Interessen var mere nedtonet i sygeplejerskeuddannelsen. Både de markante og de nedtonede interesser kan spores i baglandet, da 'Projekt netbaseret sygeplejerskeuddannelse i VIA' i 2011 opstod på ideplan i VIA's ledelse og i 2012 som uddannelse.

Som udviklingsprojekt skal Netuddannelsen, i projektets selvforståelse, indplaceres som en 'naturlig og nødvendig' reaktion på strømninger i tiden. Med fokus på anvendelse af teknologi og digitale medier lever Netuddannelsen i øvrigt op til krav fra undervisningsministeriet (2010). Samtidigt udgør de et markant 'alternativ' til sygeplejefprofessionens syn på teknologi samt sygeplejeuddannelsernes brug af samme. Formålet med Projekt Netuddannelsen blev fastholdt som en række hensigtserklæringer om:

- At udvikle et e-didaktisk koncept, der gennem tilrettelæggelsesformen kan forberede studerende til at indgå som medarbejdere i en digital og højteknologisk sundhedssektor
- At udvikle og vinkle fagindholdet, så studerende får kompetencer til at udføre sygepleje såvel i direkte fysisk samspil med patienten såvel som ved hjælp af og/eller gennem digitale medier
- At understøtte studerendes teknologiforståelse og fortrolighed med anvendelse af Sundheds- og velfærdsteknologi og digitale medier så patientperspektivet og etikken i pleje og behandling også varetages, når plejen foregår med eller gennem digitale medier
- At generere pædagogiske, faglige og organisatoriske erfaringer med samarbejde på tværs af udbudssteder og kliniske undervisningssteder i udvikling og implementering af en sygeplejerskeuddannelse med fokus på intensiveret anvendelse af digitale medier
- At afprøve undervisningsmodeller, koncepter for e-didaktik, e-læringsmoduler og virtuel vejledning som kan medvirke til at Sygeplejerskeuddannelsen i VIA fortsat kan rekruttere og fastholde dygtige studerende samt være konkurrencedygtig i uddannelsesfeltet (Projektbeskr. 2012).

Med disse hensigtserklæringer tydeliggjort, tegnes også omridset af Netuddannelsen som et innovativt e-pædagogisk alternativ, der skal udvikle "koncepter for e-didaktik". Her ses tillige inspirationen fra Gilly Salmons e-pædagogisk koncept om "E-moderation. The key to online teaching and learning" (2011).

Det e-pædagogiske koncept lægger vægt på at motivere og aktivere de studerende til at interagere med hinanden og underviserne online. De interaktive aspekter fremhæves således som vigtige for de studerendes læreproces og læringsudbytte, ikke blot af Salmon men tillige i debatten og i rapporter om online læring i øvrigt (Cobb, 2011; Dirckinck-Holmfeld, 2002; Fredskild, 2007; Holley & Taylor, 2009; Nosek, 2003).

Med det e-pædagogiske inspirationsgrundlag fra Salmon intakt bliver ikke mindst udviklingen af e-tiviteterne, der guider de studerende, det bærende didaktiske element i Netuddannelsen.

Netuddannelsen følger, som professionsbachelor i sygepleje, gældende bekendtgørelse (2008) og forløber således over 3½ år. 40 % af uddannelsestiden er i klinisk undervisning og 60 % i teoretisk undervisning. Organisatorisk adskiller Netuddannelsen sig fra den campusbaserede uddannelse ved, at den egentlige undervisnings- og studieperiode foregår netbaseret/online. Dertil kommer 3-5 fremmødedage på campus pr. modul (6-10 dage pr. semester). For de Netstuderende er denne organisation og studieform attraktiv, primært på grund af fleksibiliteten.

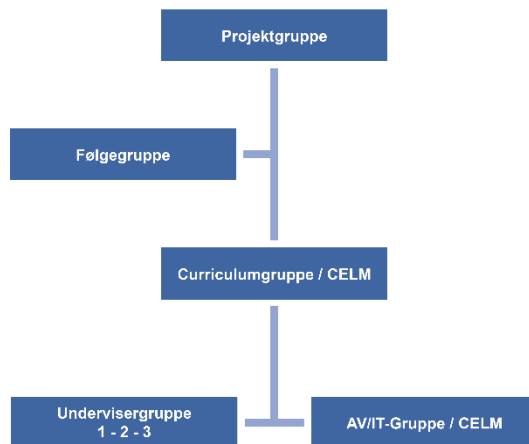
Med Netuddannelsens e-pædagogiske ambitioner og den formelle rammesætning som udgangspunkt følger jeg i afhandlingen den praktiske implementering af det nye online rum for læring. Undervejs inddrages klinisk undervisning og campus-aktiviteter som virksomme kontraster til den netbaserede læring.

Forskningsområde – målsætninger og ambitioner

Afhandlingen vil primært fokusere på de særlige træk ved implementering af Netuddannelsen, der karakteriserer den e-pædagogiske platform, det nye online rum for læring, samt de studerendes udvikling af de digitaliserede læringsfællesskaber.

Ved at jeg, som feltforsker, fulgte implementeringsprocessen konkret og gennem pionerårgangen, blev Netuddannelsens karakter af at være både et organisatorisk og et pædagogisk udviklingsarbejde, tydeligt. Udviklingsarbejdet og hermed Projekt Netuddannelse tog form og blev italesat som et alternativt uddannelsesprojekt, hvis e-pædagogiske ambitioner handlede om 'andet og mere end blot at sætte strøm til'. Organisatorisk blev der udviklet en ramme med Temadage hvor Projekt Netuddannelsens nedsatte grupper og undervisergrupper kunne mødes til diskussion og refleksion af Netuddannelsens tiltag og vilkår. Projektets involverede grupper fremgår af nedenstående organisationsdiagram³:

³ Følgegruppen dog undtaget. Følgegruppe bestod af interessenter i og uden for sygeplejerskeuddannelsen i VIA, med indsigter i fx IT-mæssige, sundhedsteknologiske, kliniske og organisatoriske aspekter.



Figur 1: Projekt Netuddannelsens organisationsdiagram (Projektbeskr. 2012)

Som samlet forløb var Projekt Netuddannelsen i årene 2011-2017 mærkbart præget af de organisatoriske og pædagogiske krav, der relaterede sig til både at skabe og implementere Netuddannelsen. Pionerårgangens undervisere og Netstuderende blev inddraget i erfaringsudveksling og i de fortløbende interne evalueringer. Dette blev tillige suppleret af en tilknyttet forskningskonsulent samt af det ph.d.-stipendium, som jeg fra 2014 modtog⁴.

Ph.d.-projektet og min forskningsmæssige interesse har været at følge, kortlægge og analysere de Netstuderendes håndtering af en netbaseret professionsuddannelse. Pionerårgangens underviser- og studentergrupper er fulgt på campus, i klinikken og online-offline situationer hjemme hos de Netstuderende. Når Netuddannelsen således følges i praksis, opdages dels elementer som særegent gælder for de studerende som fx selvforvaltende læringsstrategier, og dels elementer som alle aktører på tværs af udbudssteder og sektorer er involveret i som fx e-tiviteterne.

Som afhandlingens empiriske analyser viser, bliver brugen af e-tiviteter det bærende didaktiske element i Netuddannelsen. Samtidig kredser den interne debat om spørgsmålet om, hvorvidt e-

⁴ Mit stipendiat har været fireårigt, hvor jeg ¼ af hvert år har arbejdet som underviser i VIA. Jeg var indtil foråret 2013 tilknyttet den netbaserede sygeplejerskeuddannelse som underviser, modulansvarlig og medlem af Curriculumgruppen. Fra foråret 2013 blev jeg frikøbt for at kunne begynde min dataindsamling. Gennem mit arbejde i VIA er jeg tilknyttet Netuddannelsen, men altså ikke pionerårgangen.

tiviteterne er for strukturerende og styrende. Næranalyser skærper forståelsen for, hvorledes e-tiviteterne kan ses som en forlængelse af den 'lærerstillede opgave' og dermed en tendens til lærerstyring og skolificering af forløbet. Denne tendens sættes dog af de Netstuderende også i et kontrasterende perspektiv. Analysen viser, hvordan tendensen til skolificering fx brydes, når de Netstuderende står uden underviser i undervisningssituationen, og derfor selvstændigt må påtage sig et ansvar for gennemførelse. E-tivitetsforløbets ansvarsoverdragelse kræver her, at de Netstuderende modvirker tendensen til skolificering og udvikler strategier til selvstændig, aktiv håndtering af de online studieperioder.

De online studieperioder indrammes således både af undervisernes planlægning af e-tiviteter og de Netstuderendes studiestrategiske håndtering af samme. Analyserne viser, hvordan de studerende, foruden at håndtere de sygeplejefaglige krav, også skal håndtere sammenblandingen af strukturer og krav fra de formelle og uformelle læringsmiljøer. De online studieperioder foregår 'hjemme' hos de studerende og fordrer udvikling af en selvforvaltende studiestrategi. Herigennem får de Netstuderende skabt rum for interaktion, kommunikation og læring med deres medstuderende.

Den selvforvaltende studiestrategi følger jeg som observatør som en proces, hvor de studerende opbygger det digitaliserede læringsfællesskab. Her observerer jeg også, hvordan teknologiinddragelsen vidner om, at de Netstuderende er selektive i deres teknologibrug. De studerendes interesse er rettet mod de uddannelsesorienterede teknologier og ikke de professionsorienterede. De Netstuderende er først og fremmest interesserede i teknologier og strategier, der hjælper dem med at fuldføre deres uddannelse.

Analysen af de Netstuderendes håndtering af studiet viser, hvordan de gruppedynamiske mønstre præges af den netbaserede kontekst og af de respektive studiegruppers egne strategier. En skelnen mellem, hvad der i analyserne karakteriseres som henholdsvis 'de udfordringsorienterede' og 'de pragmatiske' strategier, viser de observerede forskelstræk i studiegruppernes læringspraktiske forvaltning og målretning. Desuden fastholdes den hjemlige kontekst og dens indflydelse på arbejdet i studiegruppen og udbyttet af det at være Netstuderende. Analysen skærper således blikket for 'det indre arbejde' i studiegruppernes digitaliserede læringsfællesskab og for de Netstuderendes forskellige læringsstrategier.

På den skitserede baggrund koncentrerer min forskningsmæssige interesse i afhandlingen om de praktiske strategier og konsekvenser af indførelse af et e-pædagogiske koncept i en professionsuddannelse. Jeg følger Projekt Netuddannelsens formål med skabelse og

implementering af Netuddannelsen, fra planlægningsfaser til læringspraktiske faser. Herigennem skærper jeg blikket for underviserne, som e-pædagogikkens planlæggere, og for de studerende som udviklere af studiegruppernes digitaliserede læringsfællesskaber. Med feltarbejdet rummer jeg hele spektret fra observation af undervisernes planlægning og Temadage til observation af studiesituationen hjemme hos de Netstuderende. Med skiftet til den hjemlige kontekst viser analysen, hvad det betyder, at de Netstuderende studerer sygepleje hjemmefra.

Forskningsspørgsmål

Feltarbejdet danner baggrund for såvel forløbsanalyse som tematiske og problemorienterede næranalyser. Det etnografiske *hvordan*-spørgsmål bibeholdes, idet de empiriske studier og analyser koncentrerer sig om et sammenhængende spørgsmål, der lyder:

Hvordan organiseres læreprocesserne som netbaserede processer, og hvilke praktiske konsekvenser får det for, hvordan Netundervisere underviser, og Netstuderende studerer?

Med begrebet 'netbaseret' fastholdes feltens sprogbrug. E-læring fastholdes som overordnet samlebetegnelse, hvorunder de vekslende henvisninger i feltet til fjernundervisning og netbaseret undervisning bruges (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014; Pasgaard, 2012). I rapporter om fjernundervisning kan man dernæst spore en reference til fleksibilitet som kendetegn, mens netbaseret og online undervisning sættes i forbindelse med en e-pædagogisk nytænkning af den pågældende uddannelse (Rambøll, 2016). Som nævnt bruger jeg betegnelsen 'netbaseret', som i denne afhandling sættes i forbindelse med e-pædagogisk nytænkning. Men som det vil fremgå optræder spørgsmålet om fleksibilitet også som kendetegn for Netuddannelsen.

Metodisk er feltarbejdet inspireret af uddannelsesetnografiske metoder og casestudier beskrevet som metodisk mangefold (Borgnakke, 1996, 2013; Hammersley & Atkinson, 2007; Marcus, 1995). Feltstudiernes kendetegn er desuden, at jeg med observationer foretaget hjemme i de Netstuderendes eget hjem, eksperimenterer med metoder til at følge skiftet mellem online og offline læringssituationer (Hine, 2000; Parker Webster & Marques da Silva, 2013; Borgnakke, 2013). Projektet vil af denne vej bidrage med en fornyelse af de klassiske klasserums-observationer, som udforskning af det digitaliserede klasseværelse samtidig med, at feltarbejdet bibeholdes som klangbund.

Projekt Netuddannelsens samtidige organisatoriske og pædagogiske udvikling har tillige krævet inddragelse af teorier, der skærper blikket for såvel de organisatorisk læringstræk (Argyris &

Schön, 1996, 1974), som de undervisnings- og praktisk situationelle læringstræk (Lave & Wenger, 2003, 1991; Borgnakke, 2018, 2013, 1996).

Den forskningsmæssige ambition er, at afhandlingen ved at dække såvel de organisatoriske som e-pædagogiske udviklingstræk kan indgå som et indlæg i drøftelsen af fremtidens netbaserede professionsuddannelser.

Kapitelloversigt

Afhandlingen er delt i fire dele. I første del redegøres for og reflekteres afhandlingens baggrund samt metodiske og teoretiske inspirationer. I kapitel 2 placeres afhandlingens forskningsinteresser, -genstande og problemstillinger i relation til felt og tilhørende forskning. I kapitel 3 reflekteres feltarbejdets metoder i den uddannelsespraktiske kompleksitet med specielt fokus på de skiftende online-offline situationer og læringskontekster. Kapitel 4 præciserer afhandlingens teoretiske inspirationer i reflekteret samspil med empiri og metoder.

Afhandlingens anden del er en forløbsanalyse dækkende perioden fra udviklingsprojektets start frem til, at pionerårgangen af Netstuderende dimitterer fem år senere. Projekt Netuddannelsen sættes i relief som et organisatorisk og pædagogisk udviklingsarbejde og som et alternativ til såvel fjernstudier som til campusbaserede studier. Den kronologiske fremstilling af de fire fremanalyserede faser i Projekt Netuddannelsens udviklingsarbejde udgør kapitel 5.

Afhandlingens tredje del er et næranalytisk nedslag i e-tivitetersnes strukturerende virkning i Netuddannelsen. Forløbsanalysen har anskueliggjort e-tiviteterne som bærende didaktisk element, og med inspiration fra Løvlie (1972) og Dale (1999) fastholdes analysen i relation til den didaktisk proces' tre praksisniveauer. I kapitel 6 analyseres Projekt Netuddannelsen i forholdet mellem e-pædagogiske intentioner og den faktiske undervisnings- og læringspraksis. I kapitel 7 skærpes analysen af e-tivitetslogikken og 'det at udforme e-tiviteter', som bliver til *måden* at undervise på for underviserne. I kapitel 8 skærpes analysen af, hvordan arbejdet med e-tiviteterne for de Netstuderende bliver til *måden* at studere på.

Afhandlingens fjerde del udgør et næranalytisk nedslag i de Netstuderendes studier derhjemme. I kapitel 9 fokuseres på de Netstuderendes studiestrategier til at håndtere hjemmet som kontekst for deres studier. I kapitel 10 sættes de Netstuderendes digitaliserede læringsfællesskaber i relation til Netuddannelsens målrettede pædagogiske og didaktiske brug af teknologierne. De empiriske analyser afrundes i kapitel 11 med et fokus på det som fremstår som specielt interessant for de Netstuderendes læringsudbytte og deres studiestrategiske håndtering af samme.

Afsluttende i kapitel 12 konkluderes og perspektiveres analysernes hovedpointer i relation til forskningsspørgsmålene.

Kapitel 2. Status på felt og forskning

Hensigten med dette kapitel er at placere afhandlingens forskningsinteresser, -genstande og problemstillinger i relation til forskningsfeltet. Kapitlet indledes med et historisk rids af IT i den danske sygeplejerskeuddannelse. Kendskab til teknologiens indtog og holdninger i feltet, vægtlægningen i skiftede bekendtgørelser og udvalgte projekter, giver baggrund for yderligere indplacering af det første fjernstudie i sygepleje i 2001 og opstarten af Netuddannelsen i 2011. Med denne forudsættende baggrund flyttes fokus hernæst til e-læring i sygeplejerskeuddannelsen i dansk kontekst. Her inddrages en enkel ph.d.-afhandling på området, samt tre evalueringer af e-læring i professionsuddannelser herunder også sygeplejerskeuddannelsen. De tre evalueringer er udgivet henholdsvis af Det Nationale Videncenter for e-læring, Det Danske Evalueringsinstitut, samt Uddannelses- og Forskningsministeriet i perioden 2012-2016. Evalueringsrapporter fra anerkendte aktører i undervisningsverdenen er i sig selv interessante som evaluering af e-læring. Derudover vidner rapporterne også om, hvordan der fra ministerielt og officielt hold sættes fokus på e-læring i perioden. Evalueringsrapporterne giver i øvrigt en øget forståelse af forskellen mellem fjernstudier og netbaserede uddannelser i sygepleje.

International forskning om e-læring i sygeplejerskeuddannelsen er ligeledes et omdrejningspunkt, og på dette område behandles udvalgte karakteristiske projekter og gennemgående temaer. Den internationale forskning giver et nuanceret billede af projekter og temaer, der udspringer af erfaringer med e-læring som undervisningsform. Her tydeliggøres desuden, at langvarigt etnografisk følgeforskning i netbaseret sygeplejerskeuddannelse er en mangelvare.

Sygeplejerskeuddannelsen og IT – et historisk rids

IT har siden midten af 1990'erne fået en tiltagende markant rolle i sygeplejerskeuddannelsen. Der er især et studie, som har markeret sig med et nationalt historisk rids (Kolbæk, 2013), men tillige et studie, der sætter Kolbæks rids i relief (Esbensen, 2015). I det følgende vil jeg med udgangspunkt i disse to studier uddybe baggrunden og de historiske træk.

Raymond Kolbæk (2013) har i et empirisk funderet kvalitativt forskningsprojekt givet et historisk rids af IT's rolle i sygeplejerskeuddannelsen over perioden fra 1970'erne til begyndelsen af 2000-tallet, hvor IT for alvor begyndte at blive implementeret i den pædagogiske praksis. Kolbæk fremdrager i sin ph.d.-afhandling "Holdninger til brugen af it i teoretisk uddannelse og klinisk sygepleje hos nystartede sygeplejestuderende" fem udviklingsmønstre og

opfattelser, der karakteriseres som fastholdt nedenfor ad 1-5 (se i øvrigt Kolbæk, 2013, s. 221-226):

Ad 1) *IT ses som en trussel mod omsorgen.* Kolbæk viser, hvordan såvel sygeplejersker og sygeplejeundervisere, samt nystartede sygeplejestuderende (interviewet i 2001) giver udtryk for dette. Kolbæk understreger, at det endnu ikke er professionen, som giver anledning til denne opfattelse hos de nystartede, men snarere de samfundsmæssige tendenser og generelle træk (ibid.).

Ad 2) *Der er 'en træghed' i indførelsen af IT i sygeplejerskeuddannelsen.* Trægheden ses i relation til en hurtigere implementering i fx gymnasier og folkeskoler. Når IT ikke har plads i den kliniske sygepleje, synes ræsonnementet at være, at der så heller ikke er nogen grund til at indføre den i uddannelsen (ibid.).

Ad 3) *Pc-anvendelsen udbredes fra at være et administrativ til også at være et pædagogisk værktøj.* Dette udviklingsmønster afspejler såvel økonomiske som organisatoriske-strategiske interesser. Det, der kunne iagttages, ifølge Kolbæk, var, at IT først blev indført i administrationen, derefter kom de gamle computere på biblioteket og først i slutningen af 1990'erne begyndte computere for alvor at dukke op på undervisernes kontorer⁵. Pointen er, at det dog til stadighed var i form af administrationens kasserede maskiner (ibid.).

Ad 4) Indtil midten af 1990'erne undervises *om* IT i sygeplejerskeuddannelsen og ofte af sygehusenes IT-afdelinger. Fra midten af 1990'erne undervises *med* IT, og faget Sundhedsinformatik bliver indført i uddannelsen med bekendtgørelsen i 2001 (ibid.).

Ad 5) *Betjeningen af computeren er en kønnet aktivitet.* De sygeplejestuderende angiver selv i 2001 en begrænset IT-kyndighed. I stedet har de deres (mandlige) kærester, brødre eller venner til at hjælpe sig⁶. De studerende mener tillige, at opkvalificering af deres IT-kompetencer er uddannelsens ansvar (ibid.). I 2012 fremstår nystartede sygeplejestuderende med øgede IT-kompetencer, om end kompetencerne stadig ikke modsvarer den teknologiske udvikling. Kolbæk

⁵ Ifølge Kolbæk (2013) markerede 'Dybkjærrapporten' fra 1994 et vendepunkt i kraft af visioner om mulighederne i et informationssamfund og dermed digitalisering af Danmark.

⁶ Den ene mandlige sygeplejestuderende, der deltog i undersøgelsen, havde også den 'feminine' adgang til computere (Kolbæk, 2013).

konkluderer, at de nystartede studerendes IT-kapital, i Bourdieus forståelse, ikke er blevet forøget (ibid.).

Med Kolbæks første udviklingsmønster og opfattelse, nemlig 'IT som en mulig trussel for omsorgen' indrammes ikke blot de fem mønstre, men desuden periodernes gennemgående tema og hovedkonflikt mellem 'de varme hænder og den kolde teknologi'. Dette tema og truslen finder jeg i øvrigt til stadighed kommenteret i litteraturen (Fredskild, 2007; Pols & Moser, 2009; Pols, 2012; McIntyre, McDonald, & Racine, 2013; Tram, 2017).

I den samlede fremstilling af de fem udviklingstræk beskriver Kolbæk en udvikling, hvor der undervises med IT i undervisningen fra midten af 1990'erne og frem, til trods for en modstand mod IT såvel i sygeplejerskeuddannelsen som i professionen. Gertrud Lynges Esbensen (2015) har fokus på teknologiinddragelse og -forståelse, men Esbensen har, modsat Kolbæk, kun udforsket en enkel sygeplejerskeuddannelse. Esbensen understreger, at "sygeplejepraktisk teknologibrug eller teknologiers medierende rolle i 2011 ikke er integreret eller indlejret i den daglige sygeplejeundervisning" (ibid., s. 76) på den undersøgte sygeplejerskeuddannelse. Teknologibrug ses her i simulationslaboratoriet men ellers ikke. Esbensen angiver selv, at hun med teknologibegrebet har en bredere forståelse end Kolbæk, idet IT kun er ét element af flere under begrebet teknologi (ibid., s. 49). De divergerende resultater giver hermed et interessant indblik i en, til stadighed, forskellig inddragelse af IT i sygeplejerskeuddannelsen⁷.

Præciseringer af, hvordan det første fjernstudie indgår (og senere udviklingsprojekter som Projekt Netuddannelsen), fastholder forholdet mellem IT-udviklingen og uddannelsesudviklingen. I slutningen af 1990'erne begynder computere at dukke op på undervisernes kontorer, og spørgeskemaundersøgelser i 1997 viser, at 75 % af de sygeplejestuderende har en computer eller adgang til én (Kolbæk, Klimt, Kjølseth, & Jørgensen, 1999). IT-udviklingen var altså således i sin spæde start i sygeplejerskeuddannelsen, da det første fjernstudie i sygepleje i 2001 startede.

⁷ I 1997 var påvist at 1 ud af 10 sygeplejerskoler øst for Storebælt anvendte IT i undervisningen, mens 9 ud af 13 sygeplejersker vest for Storebælt gjorde det (Kolbæk, 2013, s. 32). Esbensen undersøgte en skole øst for Storebælt.

Samtidig skal behovet for udvikling af fjernstudier ikke alene ses i forhold til IT-udviklingen, men også i forhold til en institutionel politisk forventning om, at fleksibilitet i uddannelsen kunne tiltrække flere studerende. I slutningen af 1990'erne var der faldende ansøgertal grundet mindre fødselsårangange, og den nye uddannelsesform tænkte at kunne tiltrække studerende, der ellers ikke ville have overvejet uddannelsen, samt tillige mindske frafaldet (Fredskild, 2015). Fjernstudierne var født af behov for at fastholde studerende i uddannelsen og muliggjort af den spæde teknologiske udvikling.

Tiåret efter, altså i starten af 2010'erne, beskrives den teknologiske udvikling derimod som værende i rivende udvikling. I det lys, og mere præcist i lyset af en rivende udvikling af de såkaldte sundheds- og velfærdsteknologier, skal Projekt Netuddannelsen ses. Til illustration gav en søgning på fx velfærdsteknologi i 2007 (begrebets opstart) 10 hits, mens det i 2012 gav 250.000 hits (Wehner, 2012). På få år tager udviklingen fart inden for sundhedssektoren, og det karakteristiske bliver, at den allerede teknologiserede profession bruges som begrundelse for ændringer i uddannelserne.

Især to projekter med den karakteristik omtales i perioden. Den ene er Technucation projektet⁸ i perioden 2011-2015 med fokus på folkeskolelærere og sygeplejersker som brugere af den nyeste teknologi. Disse professioner ansås at have behov for at udvikle det, Technucation beskriver som teknologiforståelse: ”løbende at kunne lære, vurdere og analysere: ny teknologi, teknologi i en situeret praksis, teknologiens komplekse veje og teknologiers indflydelse på professioner og samspillet mellem disse faktorer” (Hasse & Brok, 2015, s. 26). Den bagvedliggende hypotese var, at når teknologien bliver en aktiv aktør, forandres relationerne, og det bliver derfor vigtigt professionelt at kunne vurdere, hvornår teknologien er en forbedring, og hvornår den ikke er. For at klæde den professionelle på, skal analyseberedskabet allerede øves i de respektive uddannelser, og til dette udvikles TEKU-modellen samt bl.a. et kortspil.

Det samtidige VIOL projekt, 'Velfærdsteknologi, Innovation, Omsorg og Læring' i perioden 2013-2015⁹ havde lignede fokus på udvikling af professionsuddannelsernes opøvelse af

⁸ Technucation er et samarbejde mellem Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, University College Copenhagen, Roskilde Universitetscenter og Teknologisk Institut, og er støttet af Det Strategiske Forskningsråd.

⁹ Projektet etableres i samarbejde med Roskilde Universitet og med Professionshøjskolen Absalon som projektleder og støttet af Den Europæiske Socialfond <https://phabsalon.dk/forskning-og-udvikling/afsluttede-projekter/viol/>

tidssvarende professionskompetencer. I dette projekt sidestilles technological literacy med velfærdsteknologisk dannelse til at kunne forholde sig til den teknologiske udvikling. Et af dette slutprodukter var fem MOOCs om bl.a. velfærds- og robotteknologi (Krageskov Eriksen, Hansbøl, Helms, & Vestbo, 2015; VIOL, 2015).

Projekt Netuddannelsen har et fokus, der svarer til ovenstående projekter. Det fremgår af Projekt Netuddannelsens projektbeskrivelse, at det som full scale uddannelsesprojekt vil:

- forberede studerende til at indgå som medarbejdere i en digital og højteknologisk sundhedssektor.
- understøtte studerendes teknologiforståelse. (Projektbeskr. 2012)

De omkringliggende policy-dokumenter afspejler de beskrevne udviklingstendenser, som det skal fastholdes nedenfor.

De omkringliggende policy-dokumenter

I 2001 skrives IT ind på bekendtgørelsesniveau med en enkel sætning om IT i undervisningen: ”Undervisnings- og arbejdsformer i uddannelsen, herunder IT i undervisningen” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2001 §13). Ved næste bekendtgørelsesændring i 2008 er brugen af IT forsat kun nævnt en enkel gang, men hvor det tidligere var om IT i undervisningen, er det nu rettet mod sygeplejerskens færdigheder i klinikken: ”kan anvende it i sygeplejerskens virksomhed” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008). I 2008 udarbejdes desuden for første gang en national studieordning, hvoraf krav om én studieaktivitet rettet ”mod it-baseret kommunikation og samarbejde” fremgår (ibid.). Projekt Netuddannelsen er udarbejdet under denne bekendtgørelse.

Med den nyeste bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor i sygepleje i 2016 sker en markant anderledes italesættelse af det teknologiske og digitale i uddannelsen. Sygeplejerskeuddannelsen har altid haft et samfundsmæssigt mandat og med overgangen til professionsbacheloruddannelse i 1990 tillige et videnskabeligt. I formålet for uddannelsen fremgår nu, at sygeplejersker også skal holde sig teknologisk ajour for at kunne yde sygepleje ”i alle dele af sundhedsvæsenet under hensyntagen til den samfundsmæssige, videnskabelige og teknologiske udvikling” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016 §1). Beskrivelserne under

læringsudbyttet for uddannelsen¹⁰ modsvarer nu det, Projekt Netuddannelsen i VIA har stående i sit formål¹¹.

Disse markante ændringer afspejler den samfundsmæssige udvikling, der har været siden sidste bekendtgørelsesændring. I 2014 udarbejdedes otte anbefalinger til at opnå fremragende undervisning. Herunder ansås IT i undervisningen, og digitale læringsteknologier i det hele taget, at give en mere tidssvarende undervisning, samt at styrke kvaliteten (Kvalitetsudvalget, 2014). Tænketanken DEA¹² udarbejder på denne baggrund en inspirationsguide til, hvordan videregående uddannelser kan indtænke digitale læringsteknologier i større grad (Jensen, Lindorf, Norn, & Aller, 2015). Størst gennemslagskraft på de sundhedsfaglige uddannelser og deres uddannelsesrevidering i 2016 synes dog at være en rapport bestilt af Uddannelses- og forskningsministeriet¹³. Her har scenarier for sundhedsvæsenet i 2025 været baggrund for de opstillede kompetencer til fremtiden (New Insight, 2014). Kompetencer, der efterfølgende ordret kan genfindes i bekendtgørelsen for sygeplejerskeuddannelsen i 2016.

Det gennemgående teknologiske og digitale fokus, som Projekt Netuddannelsen i sin opstart stod alene med, er derved nu noget, som alle sygeplejerskeuddannelser skal adressere i deres pædagogiske og didaktiske planlægning.

Som jeg har fastholdt udviklingstendenserne i ovenstående afsnit, bliver IT udvikling og uddannelsesudvikling i stigende grad integreret i hinanden. Teknologierne bliver desuden bredt ud, fx med betegnelsen velfærdsteknologier, og præciseret, fx med betegnelser som undervisnings- og læringsteknologi, læringsplatforme etc. Tilsvarende bliver uddannelse og

¹⁰ ”pædagogiske og kommunikative interventioner i direkte og digital kontekst”, ”har viden om og kan reflektere over professionens anvendelse af teknologi i pleje, behandling og kvalitetssikring”, ”anvende og vurdere teknologier i udførelse og udvikling af pleje, omsorg og behandling” samt ”selvstændigt håndtere teknologier i udførelse ...” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016)

¹¹ Hentet fra formålene i projektbeskrivelsen ”udføre sygepleje såvel i direkte fysisk samspil med patienten såvel som ved hjælp af og/eller gennem digitale medier”, ”understøtte studerendes teknologiforståelse og fortrolighed med anvendelse af Sundheds- og velfærdsteknologi”, ”når plejen foregår med eller gennem digitale medier” (Projektbeskr. 2012)

¹² Tænketankens deltagere til denne publikation kommer fra University Colleges, Universiteter, Erhvervsakademier, Forsvarsakademiet samt Danmarks Evalueringsinstitut og Uddannelses- og forskningsministeriet.

¹³ Følgende sundhedsfaglige uddannelser får alle på baggrund af disse undersøgelser revideret deres bekendtgørelser samtidigt: bioanalytiker, ergoterapi, fysioterapi, ernæring og sundhed, global Nutrition and Health, jordemoder, psykomotorik, radiograf og sygepleje.

undervisning bredt ud, men også præciseret fx med betegnelser som e-læring og e-pædagogik. Følges de præciserede betegnelser, ses fortsat omridset af den beskrevne historiske udvikling, dens temaer og policy-dokumenter. Men man ser også omridset af de uddannelsespraktiske udfordringer, som Projekt Netuddannelse rustede sig til at tackle, nemlig at udvikle en ny e-pædagogik og få den til at virke i praktisk forstand.

At følge de uddannelsespraktiske udfordringer fordrer et skift i fokus, dvs. et skift fra fokus på teknologi i sygeplejerskeuddannelsen til fokus på e-læring. Nedenfor skitserer jeg derfor afhandlingens (og Projekt Netuddannelsens) pædagogiske historik og baggrunde i relation til e-læring i den danske sygeplejerskeuddannelse. Forskningsmæssigt bliver den, indtil videre eneste ph.d.-afhandling på området, udgangspunktet. Dernæst indgår tværgående genre- og tidstypiske rapporter, som baggrund for belysningen af de fjern- og netbaserede uddannelsesformer. Sygeplejerskeuddannelsen indgår som én blandt flere professionsuddannelser.

E-læring i danske sygeplejerskeuddannelser

Nationalt er der kun udarbejdet én ph.d.-afhandling om e-læring i sygeplejerskeuddannelsen. Trine U. Fredskilds kvalitative komparative analyse af tre udbud i sygeplejerskeuddannelsen: den traditionelle studieform, fjernstudie og merituddannelse med fokus på fjernstudieformen (Fredskild, 2007). Fredskild beskriver fjernstudieformen i organisatoriske og didaktiske vendinger, som en studieform, hvor de studerende giver fremmøde én gang om måneden og ellers gennemfører selvstudier. Underviserne lægger opgaver ud og opstiller online diskussionsfora mellem seminarerne. Om de studerendes studieadfærd fremhæver Fredskild, at de studerende i udstrakt grad fravælger online interaktion med begrundelsen, at ”de selv vil bestemme, hvad de bruger tiden på og hvordan” samt, ”at de ikke vil have svaret serveret men gerne have at vide, hvordan de selv finder frem til svaret” (ibid., s. 94). Om karakteristikken af de studerende fremgår af Fredskilds fremstilling, at de fjernstuderende oftest er ældre, har en anden uddannelsesbaggrund samt familie og arbejde. De fjernstuderende har derfor brug for fleksibiliteten, som selvstudiet giver (ibid., s. 89). De fjernstuderende prioriterer fremmødedagene, hvor de kan tjekke både deres faglighed og tilknytning til fællesskabet. De er, ifølge Fredskild, selvstændige og bevidste om egen læring.

I forhold til den kliniske undervisning fremhæver Fredskild, at de fjernstuderende (mod forventning og på trods af de studerendes manglende interaktion med medstuderende og undervisere) var praktiske, målrettede, initiativrige og kommunikerende. De fjernstuderende trak

i udstrakt grad på personlige kompetencer og fik ikke koblet fagsproget på i samme grad som de traditionelle studerende. De fjernstuderende er, ifølge Fredskild, desuden så fokuseret på den teoretiske vinkel, at de har svært ved at kombinere teori med deres praktiske erfaringer.

Fredskild konkluderer, at de studerende her mangler den tavse, uformelle viden, som de andre studerende opnår ved "at få perspektiveret teorierne i interaktion med andre" (2007, s. 114).

Selvom jeg på mange måder kan følge Fredskilds karakteristik, og selvom den under alle omstændigheder er interessant for de mere overordnede professionspædagogiske og e-pædagogiske diskussioner, er der fundamentale forskelle mellem Fredskilds beskrivelser af fjernstudier og mine beskrivelser af Netuddannelsens netbaserede studieform. Som det yderligere vil fremgå nedenfor af mine gennemgange af de tværgående genre- og tidstypiske rapporter med fokus på både fjernstudier og online/netbaserede studier, er forskellen også markeret som konkrete pædagogiske og didaktiske forskelle mellem de to studieformer. Forskelligheder til trods, er der dog fortsat lighedspunkter som fx ønsker om fleksibilitet og interaktion, der tilsvarende kan relateres til Fredskilds fund (2007).

De tværgående rapporter har institutionel og politisk bevågenhed og er udgivet af Det Nationale Videncenter for e-læring, eVidenCenter (Pasgaard, 2012), af Det Danske Evalueringsinstitut, EVA (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014) samt af Uddannelses- og Forskningsministeriet (Rambøll, 2016). To af rapporterne har, henholdsvis kvantitativt og kvalitativt, fokus på igangværende fjernstudier. Pasgaard (2012) har sendt spørgeskema ud til uddannelsesledere på professionshøjskoler og erhvervsakademiuddannelser. EVA (2014) har foretaget interviews med nøglepersoner inden for seks fjernstudier (lærer- og sygeplejerskeuddannelser), der har været afviklet i mere end 10 år. Som kontrast anlægger rapporten fra Rambøll et fremtidsperspektiv. Rambøll (2016) har med opdrag fra Uddannelses- og Forskningsministeriet interviewet uddannelses- og IT-nøglepersoner ved både professionshøjskoler, erhvervsakademier og universiteter, ligesom der er foretaget litteraturstudie samt interviews med internationale eksperter i e-læring.

Min gennemgang og analyse af ovennævnte rapporter bekræfter og fastholder forskellene mellem fjernstudiet og online/netbaserede studieformer. Rapporterne bekræfter, at fjernstudierne kun har sporadisk online aktivitet. Der er således ikke meget aktivitet hverken mellem de studerende eller mellem studerende og underviser. De studerende fokuserer således på selvstudierne og fremmødeundervisningen. I interview med nøglepersoner fremgår desuden, at underviserne fokuserer på planlægning af fremmødeundervisningen og lægger vægt på, at de

fjernestuderende ”i komprimeret form [præsenteres for] det samme indhold som undervisningen for de ordinære studerende” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 36). I modsætning hertil vægtlægger den online/netbaserede studieform den online aktivitet og ikke eventuelle fremmødedage. I interviews og litteraturstudie peges derfor på vigtigheden af at gentænke undervisningen fra bunden af, når der konverteres til e-læring. Den pædagogiske og didaktiske tilgang skal netop kunne understøtte en høj grad af online aktivitet (Rambøll, 2016).

Til trods for forskellene mellem de to studieformer er der fælles interesse for at bruge e-læring i udviklingen af fleksible uddannelser. Det fremgår af rapporterne, at såvel fjernstuderende som online/netbaserede studerende vælger e-læring, da de ønsker den fleksibilitet, som uddannelsesformen kan give dem. Fleksibiliteten er eftertragtet på grund af geografi, familieliv og arbejdsliv. Fleksibiliteten sidestilles blandt nogle fjernstuderende med et nemmere studie både indholds- og tidsmæssigt (Pasgaard, 2012; Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). Nødvendigheden af, at de studerende er selvstændige eller udvikler selvstændighed, fremhæves i denne sammenhæng – om end med forskellige betoning. I fjernstudiet betones selvstændighed, som noget de studerende skal besidde for at kunne indgå på studiet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). I den online/netbaserede studieform betones selvstændighed som noget, denne form for studie netop kan lære den studerende (Rambøll, 2016).

Det vil fremgå af mine analyser siden hen (se fase 2-4 i kapitel 5), at forventninger og fortolkninger af kravet om de studerendes selvstændighed spiller en stor rolle i Projekt Netuddannelsen. På dette sted nøjes jeg med at notere den interessante forskel mellem at regne selvstændighed for forudsættende nødvendighed (fjernstudieformen) og regne selvstændighed for noget, som man lærer i - og med studiet (online/netbaseret studieformen).

I forhold til de nødvendige IT-kompetencer vidner rapporterne om, at undervisernes IT-kompetencer vægtlægges, men hvad der regnes for ’nødvendigt’ og for ’udfordrende’ divergerer derimod. I den online/netbaserede studieform ses ”manglende tekniske kompetencer og manglende it-pædagogiske kompetencer [...] som en udfordring” (Rambøll, 2016, s. 8). Samtidig relateres begrundelsen til den nødvendige pædagogikudvikling. Rambøll rapporten understreger fx som følger:

[...] pædagogiske og læringsmæssige fordele ved e-læring indløses ikke ved blot at understøtte traditionel undervisning med ny teknologi” (Rambøll, 2016, s. 13).

Med denne formulering får Rambøll rapporten understreget nødvendigheden af at udvikle en e-pædagogik og fastholdt nødvendigheden af at nytænke ’traditionel undervisning’. Pasgaards

spørgeskema, sendt til uddannelseslederne, kan i forlængelse af ovenstående referere spørgsmål og svar vedrørende, hvilke pædagogiske modeller og teorier, der ligger bag organiseringen af fjernstudierne. Kun et fåtal af uddannelseslederne svarede på dette spørgsmål. Og kun få af dem, der svarede, svarede med pædagogisk teori (Pasgaard, 2012). Ingen andre steder er svarprocenten så lav.

De manglende svar er tænkevækkende og efterlader fornemmelsen af en tilsvarende manglende vægtning af de særlige pædagogiske udfordringer i e-læringsforløb. Selvom også Pasgaard i sine gennemgange fremhæver, at underviserne 'bør' have en efter- eller videreuddannelse med fokus på brugen af IT i undervisningen, så kan denne vægtning ikke genfindes i interviewene fra fjernstudierne.

At gode IT-kompetencer styrker kvaliteten, er rapporterne og de adspurgte parter gennemgående enige om, men det vægtlægges ikke i nævneværdigt omfang i fjernstudierne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). Understregningen af forholdet mellem IT-kompetencer og pædagogikudvikling, er Rambøll rapporten tillige ene om (Rambøll, 2016).

At de studerendes IT-kompetencer har stor betydning, men ikke kan forventes at være erhvervet ved uddannelsesstart, er man derimod enige om (Rambøll, 2016; Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). Muligheden for digital support for studerende (og undervisere) bliver derfor essentielt for vellykket e-læring.

Endelig nævnes nødvendigheden af studiegrupper i alle tre rapporter. Den velfungerende studiegruppe ses som garant for faglig fordybelse i form af både mundtlige og skriftlige diskussioner, samt som et socialt holdepunkt, der samtidig fastholder den studerende i studiet. Rambølls (2016) litteraturstudie viser, at kollaborativ interaktion i studiegrupper vinder frem.

I forlængelse heraf fremhæves nødvendigheden af en organisatorisk omlægning til e-læringsuddannelser. Men som det fremgår af rapporterne – og som min følgeforskning af Projekt Netuddannelsen kun bekræfter, kan omlægninger ikke drives af enkeltpersoner eller kun af undervisere eller studentergrupper. I så henseende peger de involverede tværgående rapporter på, at de nødvendige omlægninger og nye pædagogiske tiltag kræver såvel organisatorisk- som pædagogikudvikling, hvis og når IT-mæssige ressourcer skal implementeres og kompetencer, holdninger og strategier skal ændres.

Som en udfoldelse heraf inddrages evalueringer, der er gennemført som selvevalueringer. Disse afspejler den e-pædagogiske debat og perspektivering, som den ses indefra af professionsuddannelsernes egne udøvere.

E-læringsperspektiver for professionsuddannelser – set indefra

De offentligt tilgængelige selv-evalueringsrapporter på professionsuddannelsesområdet har fokus på netbaseret pædagoguddannelser (Austling, Gaarskjær, & Bille, 2010; Christensen, Nørby, & Mortensen, 2011; Keiding, 2010; Vang, Nørregaard, & Christensen, 2010; Austling, 2011) samt lærer- og radiografuddannelsen (Damvad, 2013). De dominerende temaer i disse evalueringsrapporter drejer sig om at prioritere e-læring som en ligeværdig undervisningsform, om udfordringen med at få de studerende til at indgå i et forpligtende fællesskab online, samt om kollaborativ læring.

De e-pædagogiske referencer tager udgangspunkt i danske forfattere, der gensidigt henviser til hinanden (Agertoft, Bjørnshave, Lerche Nielsen, & Nilausen, 2003; Bjørnshave, Lerche Nielsen, Nilausen, & Agertoft, 2003; Blok, 2005; Gynther, 2005; Christensen & Søndergaard, 2009). I perioden 2000-2010 synes de nævnte forfattere at være en vægtig del af grundlaget for e-pædagogiske overvejelser i professionsuddannelserne i Danmark. Samtidig konkluderes, at en egentlig e-didaktisk forståelse og helhedstænkning stadig ikke er fuldt udfoldet (Christensen & Søndergaard, 2009).

Udviklingen af internettet og World Wide Web var sammen med udviklingen af den kollaborative læringsopfattelse grundlaget for at se e-læring som en undervisningsmæssig mulighed (Blok, 2005). Her henvises især til Lone Dirckinck-Holmfelds gennemgang af Computer Supported Collaborative Learning, CSCL¹⁴ (2002) samt kendetegn for samme:

- deltagerne har et fælles projekt og et fælles formål
- deltagerne er afhængige af hinanden i læreprocessen
- deltagerne ”ejer” og deler det problem, de studerer
- deltagerne har et gensidigt ansvar for deres læreprocesser (Dirckinck-Holmfeld, 2000, s. 224)

¹⁴ Der arbejdes også med CSdCL, som står for Computer Supported distributed Collaborative Learning, for at understrege, når CSCL foregår off-campus

I relation til de citerede kendetegn, påpeger evalueringsrapporterne dog, at den samtidige vægtlægning af kollaborativ læring og fleksibilitet i forhold til tid, rum, niveauer og tempo ikke harmonerer (Christensen & Søndergaard, 2009). En sådan form for fleksibilitet synes at gøre det svært at have et fælles repertoire at interagere kollaborativt om.

Kollaborativ læring drøftes ofte ud fra en kobling til projektpædagogikken, hvorved denne kommer til at fremstå som baggrundsforståelse i e-læring (Agertoft m.fl., 2003; Dirckinck-Holmfeld, 2002; Gynther, 2005). Dirckinck-Holmfeld har det fx indskrevet som det sidste af kendetegnene for kollaborativ læring, nemlig at ”der er tale om et langvarigt projektsamarbejde (fx et semester)” (Dirckinck-Holmfeld, 2000, s. 224).

Kollaborativ læring foregår, ifølge beskrivelserne, primært gennem brug af ’konferencer’ online. Denne brug af konferencebegrebet svarer til terminologien fra Learning Management Systemet, First Class, som i øvrigt var den mest udbredte platform i den danske undervisningsverden (Kolbæk, 2013). ’Konferencer’ er beskrevet som elektroniske fora, hvor studerende (eller studerende og undervisere) konstruerer og forhandler viden og mening. Denne konstruktion og forhandling sker, i de fleste udlægninger, skriftligt og asynkront med tid til at tænke over sine bidrag og indlæg (Blok, 2005; Christensen & Søndergaard, 2009; Dirckinck-Holmfeld, 2002; Gynther, 2005). Trods stadige teknologiske udviklingsmuligheder og senere inddragelse af Skype, diverse chatfunktioner etc. som en del af både skriftlighed og online face-to-face kommunikation (Christensen & Søndergaard, 2009), står ’konferencerne’ dog stadig som omdrejningspunktet for online interaktion.

Med ’konferencerne’ som omdrejningspunktet for online interaktion reaktiveres inspirationen fra Gilly Salmon i forbindelse med udvikling af e-læring på universiteter og professionshøjskoler (Henriksen, Monty, & Porter, 2010; Blok, 2005). Salmons erfaringer og undersøgelser bygger på rene online deltids masteruddannelser ved The Open University i England¹⁵, hvor uddannelsesformen oprindeligt var baseret på selvstudier a la brevkurser, og hvor underviserne fungerede som facilitatorer. Salmons e-pædagogiske koncept tager udgangspunkt i brugen af skriftlige

¹⁵ Salmons e-pædagogiske koncept er baseret på rene online masteruddannelser, hvor de masterstuderende kun bruger nogle timer hver uge på deres uddannelse, og derved har tid til at tænke over egne og andres indlæg.

online asynkrone konferencer, hvor underviseren som e-moderator skal facilitere de studerendes skriftlige online drøftelser (Salmon, 2000), mens e-tiviteterne støtter op om motivation og mål for drøftelsen samt indhold (Salmon, 2002). Hensigten er, at de studerende, faciliteret af underviseren, sammen konstruerer ny viden. Det teknologiske er et middel og skal som sådan kun inddrages svarende til behovene i konferencerne.

Med kollaborativ læring og konferencerne som e-pædagogiske omdrejningspunkter, tegner dette afsnits nævnte evalueringsrapporter og den inspirationsgivende litteratur nok et billede af e-pædagogiske intentioner og arbejdsformer. Men nogen egentlig forankring i den pædagogiske forskningslitteratur havde den e-pædagogiske debat relateret til professionsuddannelserne ikke. Hvis forskningslitteratur om e-læring knyttet til professionsuddannelserne og specifikt sygeplejerskeuddannelsen derfor skal opsummeres, er det karakteristiske, at de e-pædagogiske perspektiver igen glider ud af synsfeltet, og de tekniske og teknologiske aspekter igen kommer i fokus.

E-læring i sygeplejerskeuddannelsen set i forskningens optik

Med Fredskilds litteraturgennemgang og min egen projektforberevende litteraturgennemgang gives der sammenlagt overblik over en tidsperiode fra 1975-2012. Med flere af fundene gengivet i forrige afsnit, kan der efter en kort opsummering af litteraturen i 1975-2012 gås i dybden med forskningen fra 2012-2017.

Fredskild (2007) finder, at forskningen i perioden 1975-2004 til en start fokuserer på teknologierne og systemerne, men senere skifter til et fokus på de studerende. Der bliver ikke fundet nogle kvalitative studier med fokus på læring. I perioden 2004-2007 fremhæves, at de studerende er generelt positivt indstillet over for e-læringens fleksibilitet, den større uafhængighed, større ansvar for egen læring, selvdisciplinen og fordybelsen. Den største ulempe er manglen på interaktion samt manglende akademisk dialog og socialisering. Underviserens rolle ændres til at blive mere guidende og vejledende, ligesom der kræves oplæring og re-design af undervisningen. Sygeplejefprofessionen er fokuseret på, at 'the human touch', altså interaktionen mellem en ofte fagprofessionel underviser og de sygeplejestuderende i klasse-lokalet nu er væk, hvilket ses som problematisk, når kernen i professionen er omsorg (Fredskild, 2007).

I perioden 2007-2012 pointeres vigtigheden af online interaktion til stadighed, ligesom enkelte studier fremhæver, at læringsmæssigt synes de pædagogiske valg vigtigere end de teknologiske (Cobb, 2011; Fredskild, 2007; Holley & Taylor, 2009; Mancuso-Murphy J, 2007). Der ses en tendens til kvantitativt at sammenligne e-læringsstudieformen med den traditionelle.

Uddybende om perioden 2012-2017

I min gennemgang af perioden 2012-2017 vidner forskningslitteraturen om, at e-læring i sygeplejerskeuddannelsen er på hastig fremmarch og vurderes at fylde mere fremover. Tematisk fylder e-læring således stedse mere. I perioden er der dog ikke fundet etnografiske studier med fokus på e-læring, ligesom der heller ikke er fundet forskning om specifik brug af e-tiviteter.

Modstillingen mellem traditionel undervisning og e-læring er stadig udbredt i forskningen om sygeplejerskeuddannelsen, og studierne finder forsat ikke signifikant forskel på de to uddannelsesformer med hensyn til læringsudbytte (Du m.fl., 2013; Lahti, Hätönen, & Välimäki, 2014; Li, 2013; McCutcheon, Lohan, Traynor, & Martin, 2015; Voutilainen, 2017). Dog synes det at have betydning, at e-læringsmetode vælges og begrundes ud fra den enkelte institutions og uddannelses faglige særegenhed. Det tydeliggøres i de sundhedsfaglige sammenhænge gennem udvikling og integration af fx learning labs og simulationslaboratorier. På den baggrund er det mærkbart, at flere sygeplejerskeuddannelser har taget teknologi og netbaseret undervisning til sig ud fra et uddannelses - og eget curriculært perspektiv (Russell, 2015; Voutilainen, 2017). Dertil skal lægges, at universiteter og professionshøjskoler i stort omfang udvikler og stabiliserer deres IT og læringscentre, læringsportaler og undervisningsteknologier – også i de vanlige klasse-lokaler. Det betyder, at betingelserne for netbaseret undervisning i et institutions- og organisationsperspektiv er til stede. Det betyder også, at sygeplejerskeuddannelsen som professionsbacheloruddannelse i dansk sammenhæng bliver en del af professionshøjskolernes udvikling af IT og e-læringsprofiler.

Webb m.fl. (2017) giver i deres litteraturreview et indblik i det heterogene forskningsområde, hvor ikke kun de inkluderede studier er metodisk heterogene, fundene er det også. Der er fx udvalgte studier, der viser, at netstuderende bruger flere studietimer på at opnå samme læringsudbytte som de traditionelle studerende (Worm, 2013), hvor andre studier viser det modsatte (Segal m.fl., 2013). På samme vis gælder, at nogle studier viser, at netbaseret uddannelse giver mere dybdelæring, mens andre viser mindre dybdelæring. De modstridende

resultater og konklusioner er tankevækkende (Webb, Clough, O'Reilly, Wilmott, & Witham, 2017). Når jeg gennemfører mine analyser af de Netstuderendes læringsforløb, bruger jeg ikke betegnelser som overflade/dybdelæring deskriptivt empirisk om enkelte studerende eller studiegrupper. Hvor Netuddannelsens undervisere bruger divergerende betegnelser for gruppernes niveau, så er det altid over skaleringen lavt/højt. Og her bekræfter og fastholder mine studier, at 'lavt' præsterende studerende klarer sig bedre face-to-face, mens 'højt' præsterende studerende klarer sig bedre online (Lu & Lemonde, 2013; Worm, 2013). I den forstand bidrager jeg både til karakteristik over skaleringen lavt/højt i analogier med overflade/dybde og til en nuancering af den læringspraktiske kontekst.

Vedrørende de organisatoriske aspekter fremhæver Webb m.fl., at de udvalgte studier viser fordele med IT i uddannelsen, men også ulemper som tekniske problemer, manglende IT-support og manglende personaleudvikling. Desuden fremhæves, at der mangler personaletid til at gennemføre de vigtige udviklingstrin som i) at sætte sig ind i den nye studieform, ii) at eksperimentere og iii) at holde sig ajour. Endelig fremhæves, at også de studerendes ofte manglende IT-kompetencer er en ulempe (Webb m.fl., 2017)

De manglende IT-færdigheder hos studerende og undervisere understreges i beslægtede studier sammen med understregninger af, at tid afsat til at udvikle og afvikle netbaseret undervisning undervurderes fra institutionernes side (Allan, O'Driscoll, Simpson, & Shawe, 2013; Button, Harrington, & Belan, 2014; Douglas, 2016; Griffiths, 2016; Hoffmann & Dudjak, 2012; Posey & Pintz, 2017; Sword, 2012). I forlængelse heraf understreges, på studerendes og underviseres vegne, vigtigheden af, at IT-færdighedernes relevans for praksis tydeliggøres, samt at uddannelserne tager ansvar for dette – og ikke lader det være op til de studerende selv (ibid.). Til konsekvenserne af manglende IT-færdigheder hører også frafaldsproblematikken, samt forslag til at komme udfordringerne i møde med fx IT-bootcamps, biblioteksorientering samt familie- og peersupport. Ligeledes hører muligheder for at studere halvtids, med henblik på at øge fleksibiliteten, til i rækken af forslag (Allan m.fl., 2013; Dacanay, Vaughn, Orr, Andre, & Mort, 2015; Munich, 2014).

Når forskningslitteraturen og udvalgte studier skal præciseres for spørgsmål, der vedrører undervisernes tilgang til e-læring, så ses endnu en variant af de modstridende resultater og konklusioner. Petit dit Dariel m.fl. (2013) finder fx både undervisere, der er for e-læring, og undervisere, der er imod. Nogle undervisere kan ikke se, at e-læring er en forbedring, mens andre anvender det, når det forekommer smart. Dog er der et fælles træk, som jeg tillader mig at

fastholde som fælles og gennemgående, nemlig at e-læring kræver struktur. Petit dit Dariel m.fl. (2013) udtrykker kravet i forbindelse med en eksemplificering, der drejer sig om e-læring som 'self-directed-learning'. Selvom underviserne i eksemplificeringen mener, at de studerende skal opnå self-directed-learning, mener de desuden, at struktur og kontrol er nødvendigt for at sikre, at de sygeplejestuderende ikke kommer ud til patienterne med manglende kompetencer (Petit dit Dariel m.fl., 2013). Det vil fremgå af mine analyser af Projekt Netuddannelsens udvikling af aktiviteter, at overvejelser over struktur (og dernæst for meget og for lidt struktur) fylder ganske meget i underviser- og studentergrupperne. På dette sted fastholder jeg blot, at strukturtemaet og udsagnet 'e-læring kræver struktur' synes at være et fælles udsagn, uanset om der så i øvrigt refereres til flere forskellige opfattelser af e-læringens dualighed. I så henseende er det brogede billede og usikkerheden om e-læringens fordele og ulemper intakt. Ifølge Posey & Pintz kan usikkerhed om e-læringen bunde i, at underviseren mener, at det kun er i face-to-face interaktionen, at den højere form for læring finder sted (Posey & Pintz, 2017).

Præciseres e-læring som uddannelsesmodel skal det noteres, at e-læringsmodellen i så fald repræsenterer en stor ændring. Måske den største ændring siden sygeplejerskeuddannelsen overgik fra oplæring på sygehusene til uddannelse på sygeplejeskoler. E-læringsmodellen ændrer desuden underviserrollerne. Underviserne gives en ny rolle som mediator, og i og med at denne mediatorrolle er i funktion i online situationer, er underviseren ikke i direkte eller fysisk nærværende kontakt med de studerende, holdet eller klassen. Dette faktum og konsekvensen betyder meget, også for forskningslitteraturens beskrivelse af underviserrollen. Gennemgangen viser, at litteraturen nærmest emmer af kompensatoriske anvisninger og påpegninger af, at det er 'vigtigt' at kende de studerende for at kunne mediere, vejlede og hjælpe dem. De kompensatoriske foranstaltninger kan optræde i flere forslag fra at øge antallet af fremmødedage, udvide mailveksling og øge chatsituationer til at præcisere, at underviseren er mediator, men også en fagperson, der giver løbende feedback og indgår i dialoger med de studerende. Gennemgående fremhæves, at det er vigtigt at reagere på de studerendes eksplicite og implicite online reaktioner, samt vigtigt at reagere både på faglige og personlige udfordringer. Det er vigtigt at tage kontakt, give konkret faglig support samt være hurtig, respektfuld og opmuntrende i sine udmeldinger (Koch, 2014; Leite Funchal Camacho, Feliciano, & Silva Leite, 2016; Mastel-Smith, Post, & Lake, 2015; Plante & Asselin, 2014; Sitzman, 2016; Smith & Crowe, 2017; Sword, 2012).

McIntyre m.fl. (2013) finder gennem interviews med tidligere online sygeplejestuderende fire temaer af betydning for studieforløb og gennemførelse: 1) tid, 2) krav om online deltagelse, 3)

oplevelse af konflikter og 4) udvikling af færdigheder. I dette studie tillægges den tidsmæssige fleksibilitet stor betydning, men "the absence of structure was particularly problematic" (McIntyre m.fl., 2013, s. 43), idet det betød store individuelle forskelle på, hvor meget og hvordan den studerende studerede. Det betød endvidere, at fælles faglig viden ikke kunne opbygges eller præge fx online diskussioner. På den baggrund påpeger studiet konsekvenser som ensomhed blande de studerende. De manglende relationer resulterede også i konflikter især i online gruppearbejdet. Samtidig fremgår det dog, at de studerende, retrospektivt set, mente at de lærte af disse konflikter. Konflikterne blev tillige færre i takt med, at de studerendes online færdigheder blev bedre. Studiets forskere udtrykker dog bekymring. Det teknologiske fyldte meget i de studerendes fortælling om deres studietid. Forskerne maner derfor til forsigtighed i forhold til, hvad det kan betyde for det relationelle aspekt i sygeplejen (ibid.). Her sætter de hjemlige studier dog bekymringen i relief. Fredskilds studier viser, at der ikke er en forbindelse mellem (her) fjernstuderendes studieisolation og så udviklingen af sygeplejens relationelle aspekt (Fredskild, 2015). Andre har tilsvarende fundet, at netop det at lære det relationelle aspekt og tilpasse sin sygepleje til patienter og borgere finder sted i den kliniske kontekst (Larsen, 2000; Røn Noer, 2016). Pointen er i så fald (og endnu engang), at de konklusioner, der knytter sig til de e-læringsstuderendes læringsudbytte (eller mangel på samme), er divergerende, og under alle omstændigheder skal nuanceres alt efter, i hvilken kontekst de ses i.

Afrundes dette med en kommentar til læringsudbyttet knyttet til e-læringens skolekontekst kan Patterson m.fl.'s (2012) fund om, at de studerende kognitivt bliver mere uafhængige og selvstyrende, og at specielt kollaborativ læring fører til mere kritisk tænkning, inddrages. Pattersons studie fremhæver om det affektive, at de studerende får større selvtillid og tro på egne vurderinger (ibid.). De studerende er dog fortsat og primært for fleksibiliteten i e-læring, men vil samtidig gerne bibeholde en vis grad af face-to-face undervisning (Button m.fl., 2014; Posey & Pintz, 2017; Raymond, Jacob, Jacob, & Lyons, 2016).

Med McIntyre m.fl.s (2013) interviewstudie blev litteraturgennemgangen skærpet til også at rumme de studerendes perspektiv. Lad mig derfor nedenfor fortsætte gennemgangen ved at fokusere på de studerende. Samtidig præciserer jeg et for afhandlingen vigtigt ærinde, nemlig at forholde mig til og indplacere mine studier i Netuddannelsen i dialog med den beslægtede hjemlige forskning.

I dialog med den hjemlige forskning: med fokus på e-læringsstuderende

Jeg finder ikke beslægtede forskningsprojekter, hvis jeg søger strikt efter etnografiske projekter. Hverken nationalt eller internationalt har jeg således fundet etnografiske observationsstudier, der følger de studerende både online og offline, samtidig. Men ved den bredere litteraturgennemgang fremkommer afgjort både interessante ph.d.-afhandlinger, forskningsartikler og rapporter. Ph.d.-afhandlingerne forfattet af Susanne Dau (2015) og Anne-Mette Nortvig (2015) er interessante at være i dialog med, da de sætter fokus på de studerendes håndtering af e-læringsforløb i hjemmet. E-læringsforløbene er dog markant forskellige fra Netuddannelsen. Hvor mit Projekt Netuddannelsen fokuserer på den online læring og netbaseret undervisning, fokuserer Dau og Nortvig på forløb, der foregår på og i tilknytning til den campusbaserede undervisning.

Susanne Dau har i afhandlingen: ”Studerendes orientering i fleksible professionsuddannelser” (2015) fremlagt sine undersøgelser foretaget i et nystartet blended learning forløb i lærer- og radiografuddannelsen. I dette forløb er undervisningen delt ligeligt mellem campus-undervisningssituationer og online situationer. Dau peger med sine undersøgelsesresultater på, at det ’at lære’ for de studerende bliver en kompleks navigation, hvor de studerende skal finde vej gennem læringsrum – mentalt, fysisk, socialt og virtuelt. Daus vægtlægning og beskrivelser af læringsrum og de studerendes navigationsforsøg vækker genklang i mit analysearbejde. Jeg kan også følge Dau, når hun betegner praksis som et autentisk deltagelsesrum, klasseværelset som et referentielt forpligtelsesrum og hjemmet som et hverdagsreferentielt forstyrrelsesrum (ibid.). Mine analogier med e-tiviteterne som en dobbelt reference til henholdsvis klasseværelsets og hjemmets forpligtelser og forstyrrelsesrum tydeliggøres gennem afhandlingens næranalyser (se kapitler 7-9). Forlods understreger jeg blot, i lighed med Dau, at det vigtige er, at de studerende skal navigere, ikke gennem ét, men gennem flere forskellige læringsrum med divergerende referencer og kontekster. Dernæst understreger jeg, at hvor Dau finder onlinerummet et distraherende og potentielt, om end ikke fuldt anerkendt, videndelingsrum, fastholder jeg, at i mine analyser er onlinerummet et rum for læring. Så hvor Dau finder, at de studerende har det svært med at skabe læringsrum derhjemme og tager på campus, finder jeg hos de Netstuderende et rum for læring ’derhjemme’. Dernæst følger jeg de studerende derhjemme og iagttager de studerendes udfordringer med at skabe, fastholde og udnytte dette læringsrum. Dau arbejder desuden med dilemmaet mellem lærer- og deltagerstyring og har fokus på balancen med at angive retning og selvreguleret læring. I relation hertil er der interessante slægtskaber og nuancer mellem Daus og mine studier. Det er især interessant, at Dau finder, at jo mere skemaet er fyldt ud, jo mere selvreguleret læring finder der sted, idet de studerende hele tiden er klar på, hvad der

forventes (Dau, 2015). I min optik svarer beskrivelsen af 'jo mere skemaet er fyldt ud...' til 'jo mere struktur på studiedage og aktiviteter, som e-tiviteterne giver, jo mere læring finder der sted'. Her bekræfter jeg Dau. Til gengæld må jeg lade spørgsmålet om, hvorvidt det så også er selvreguleret læring, stå åbent. Under alle omstændigheder må jeg nuancere, også begrebsligt, mellem termer som 'selvregulering', 'selvforvaltning' og 'selvstændig'. Ligeledes må jeg, som det vil fremgå, gradbøje efter stigende og faldende grader af lærerstyring og studenterstyring. Men, og som nævnt, som fundamental inspiration til at fastholde e-læring som et spørgsmål om at navigere og finde vej i læringsrum, er Daus fremstillinger givtige.

Anne-Mette Nortvig er i afhandlingen: "At sidde på skolebænken i egen sofa" (2015) for så vidt tættere på den sundhedsfaglige uddannelsessammenhæng ved at undersøge opstarten af e-læring i en fysioterapeutuddannelse. De forløb, Nortvig fokuserer på, indebærer, at de studerende er fysisk på campus tre dage hver anden uge. Resten af tiden er e-læring delt mellem streamet undervisning fra campus og selvstudier. Denne organisering opsummeret som campus-undervisning/e-læring/streamet campusundervisning/selvstudier er i sig selv et interessant punkt, der i relation til mine studier, byder på tilsvarende interessante slægtskaber, forskelle og nuancer. I lighed med Nortvig arbejder jeg med en dobbelthed i de studerendes (hjemme-)tilstedeværelse. Men hvor jeg foretager en analytisk skelnen mellem onlinereferencen og aktiviteten (at arbejde og kommunikere med studiefæller online) og være i hjemmet, fokuserer Nortvig på dobbeltheden i at være hjemme i sofaen og, qua den streamede undervisning, tillige at være på campus. I forlængelse heraf fremhæver Nortvig tre empiriske fund, som jeg nedenfor oplister:

- Rummet fordobles, og undervisningsrummet består nu også af stuerne, som de studerende sidder i.
- De e-læringsstuderende får en særlig identitet (da de er ældre, ofte allerede har en uddannelse, samt er i arbejde), men også fordi teknologien er med til at ændre, hvad der læres.
- Videooptagelser af campusundervisningen og blogs giver de studerende en bedre mulighed for at fastholde og reflektere over egen professionel praksis (Nortvig, 2015).

Når jeg siden konkretiserer rummet, stuerne de Netstuderende sidder i og identitets- og lærings-spørgsmålet, bliver Netuddannelsen, som min den konkrete sammenhæng, nærværende. Her skal jeg blot runde min dialog med de beslægtede to afhandlinger af med at understrege det egentligt inspirerende, nemlig at Dau og Nortvig, som jeg selv, går ind i e-uddannelsesforløbenes indre

arbejde og sætter ord på, hvad der foregår i rummet for læring. I den forstand er vi fælles om at gå ind i 'stuerne, de studerende sidder i', og fælles om de empirisk analytiske bestræbelser.

Med disse bestræbelser nævnt afrunder jeg neden for mine litteraturgennemgange. Jeg fastholder interessen for skæringsfeltet mellem analyse af innovation, IT og læring som uddannelsespolitisk tendens og som praktiseret e-pædagogisk konsekvens. Her bliver den forskningsbaserede analyse af de aktuelle policy-tendenser til et mødested, hvor curriculumforskningen møder klasserumsforskningen.

Analyse af aktuelle tendenser – Curriculumforskning møder klasserumsforskning

Netuddannelsen bliver, som uddannelsesprojekt i interne evalueringer, betragtet i et organisatorisk og i et e-pædagogisk praktisk perspektiv. Samtidig sætter en politisk perspektivering af IT-basering af uddannelse og undervisning sine tydelige præg. Den politiske diskurs præger nemlig både de interne og eksterne evalueringer, som fx analyseinstitutterne Rambøll og EVA repræsenterer og de analyser af udviklingstendenser, som forskningslitteraturen omtaler.

I fremstillinger af den politiserede IT- og læringsdiskurs analyserer Haugsbakk og Nordkvelle (2007) og Haugsbakk (2011) de sidste tiårs centrale tendenser som markante retoriske skift fra 'undervisning' til 'læring'. Med reference til Gert Biestas fremstillinger af "the new language of learning" (2005, s. 55) undersøges og kritiseres den dominante læringsdiskurs. Haugsbakk og Nordkvelle peger på konsekvenser af 'lærings-fikseringen' og viser, hvordan koblinger til IT og læring, erstatter undervisningsperspektiverne og ændrer lærerrollerne.

I Haugsbakk (2011) uddybes argumentationen med en kritisk diskursanalyse af skole- og uddannelsespolitikens policy-dokumenter¹⁶. Haugsbakk viser modsætninger mellem de politiske teknologiske satsninger og de pædagogiske didaktiske refleksioner, der knytter sig til lærerroller og undervisning. Som tendens understreges det, at de politiske visioner får stedse større betydning og dét på bekostning af de pædagogiske vurderinger (Haugsbakk, 2011).

¹⁶ Norsk: Mønsterplaner 1997-2006, White Pappers og programmer 1993-2004 (Haugsbakk, 2011)

Hermed reduceres lærerens position. Samtidig understreges forskellen til dengang, hvor lærerne (og ikke politikerne) leverede præmisserne for udvikling af IT i skole- og uddannelsessystem.

Ovennævnte fremstillinger bidrager til forståelse af den uddannelsespolitiske diskurs, og særsomt interessant er analysens fremdragelse af de diskursive skift og konsekvenser, som beskriver den reducerede lærerposition (Haugsbakk, 2011). De overordnede policy tendenser og læringsdiskursens indflydelse bekræftes også for udviklingen af sygeplejerskeuddannelse (Kolbæk, 2013), ligesom flydende betegnelser som 'tidssvarende', 'kvalitet' og 'fremtidige' indgår i policy dokumenterne, der ligger op ad revideringen af den seneste bekendtgørelse for sygeplejerskeuddannelsen i 2016.

Med disse tendenser bekræftet understreges samtidig, at Projekt Netuddannelsen i udspringet, snarere end Haugsbakks 'reducerede lærerposition', faktisk fokuserede på underviserne som aktive i og indflydelsesrige på den konkrete udformning. Projekt Netuddannelsens aktive undervisere var således organiseret både som undervisergrupper, hvori der altid var medlemmer fra Curriculum- og IT/AV gruppen, og som deltagere i den fortløbende videndeling, drøftelser og afgørelser. Her samlede de halvårslige temadage alle involverede undervisere, Projektgruppe og forskere til drøftelse af e-didaktiske og e-pædagogiske elementer.

I mine etnografiske studier er udgangspunktet Netuddannelsesforløbet som samlet forløb. De curriculære materialer iagttages i praksis og som integreret i Netuddannelsen. Her møder analysen af tendenser i den IT-støttede curriculumudvikling, tendenser i udviklingen af praktisk undervisning. For den forskningsbaserede analyse er dette møde samtidig et møde mellem curriculumforskningen og klasserumsforskningen.

I artiklen "Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: Didactics Meets Classroom Studies" (Klette, 2007) fokuserer Kirsti Klette på dette møde. Klette udfolder det som et mødested mellem didaktik og klasserum og fastholder de vigtige forskningspositioner i relation til den didaktiske triangel, som følgende:

The didactic triangle as a relation between teachers and learners (the who), subject matter (the what) and instructional methods (the how) points to a long tradition within educational research. Despite the long history of the didactic triad – teaching, learning and content – there is a need for an analytical and methodological framework that integrates the three elements in the triangle and explores the relationship between them." (Klette, 2007, s. 147)

Klettes pointeringer af den manglende integration af den didaktiske triangelns komponenter kan jeg følge og relatere til analysen af Projekt Netuddannelsen. Min empiriske analyses udspring er

bl.a. en Curriculumgruppe, der på den ene side følger sygeplejerskeuddannelsens curriculære traditioner og udformninger, og samtidig transformerer det til indhold og aktiviteter for Netuddannelsesforløbet ved at fokusere på nyskabelsen af aktiviteter. Udtrykt i forhold til den didaktiske triangel betyder det, at Curriculumgruppen i udspringet fokuserer på lærer- og indholdskomponenten. Når jeg efterfølgende analyserer undervisernes konkrete planlægninger og dernæst de studerendes arbejde med aktiviteterne, så følger jeg på klasserumsforskningsmaner såvel arbejdet med indholds-komponenterne, som interaktionen mellem underviser-studerende, altså lærer-elev komponenterne. Således følger jeg den e-didaktiske variation af den didaktiske triangel i et praktisk samspil. Af empiriske grunde hæfter mine analyser sig derefter ved integrationen af komponenterne frem for de enkelte dele. På denne baggrund møder mine e-didaktiske studier både klasserumsforskningen og det bredere feltarbejde. Feltarbejdet dækker både observationer, der skal ses i klasserummets skær og observationer, der skal ses i hjemmets skær.

Som det er fremgået, finder jeg i etnografisk metodisk forstand ingen beslægtede studier, der følger de studerende, gennem de skiftende læringskontekster og rum. Dog har Dau og Nortvig begge fungeret som vigtige inspirationskilder til at beskrive de læringsrum, som online studerende skal navigere i.

Gennem den beslægtede og inspirationsgivende forskningslitteratur skærpes blikket for de uddannelses- og læringspraktiske konsekvenser ved indførelse af et e-pædagogiske koncept i en professionsuddannelse. Men samtidig skærpes også det forskningsmetodiske blik for undersøgelser af, hvordan organisation, undervisere og studerende reagerer og navigerer i Netuddannelsen i praktisk forstand.

Hvor analyse af de aktuelle tendenser refererer til undersøgelser af policy- og curriculum-dokumenter, og herved gør dokumentanalyse til et vigtigt forehavende, så gør studiet af Netuddannelsens faktiske praksis, observation og anvendelse af de etnografiske metoder til det egentlige forskningsanliggende. Det efterfølgende metodeafsnit skal ses i lyset heraf.

Kapitel 3. Feltet og metoderne

I dette kapitel gives en refleksiv fremstilling af sammenhængen mellem feltarbejdets anvendte metoder og de empiriske positioner. Kapitlet indledes med de overordnede metodologiske refleksioner, der inspireret af etnografien søger at favne den uddannelsespraktiske kompleksitet og følge læringens steder, rum og rytme (Borgnakke, 2013; Walford, 2008).

Dernæst følger refleksioner over generering af empiri og udvidelse af metodespektret afstemt efter mit forskningsfelt, dvs. det netbaserede uddannelsesfelt. I generelle vendinger indebærer dét at arbejde etnografisk, at metoderne afstemmes efter de konkrete situationer, som forskeren står i (Hammersley & Atkinson, 2007; Hastrup, 2015). I mit tilfælde afstemmes metoder og metodekombinationer af betingelser, der veksler mellem at være feltets, aktørernes og mine. Det netbaserede afgør fx forlods, at store dele af feltarbejdets materialeindsamling, observationer og samtaler foregår online. Til gengæld er det min beslutning undervejs at intensivere face-to-face interview og samtaler, samt skabe muligheder for observation af face-to-face møder og observation af studiesituationen hjemme hos de studerende. Denne karakteristiske bevægelse mellem online og offline situationer præger tydeligt metodeanvendelse og begrundelse (Hine, 2000; Hammersley, 2006; Borgnakke & Lyngsø, 2014b; Lyngsø, 2015). Uagtet om de situationer, feltarbejdet refererer til, foregår online/offline, er det et vilkår, at forskeren påvirkes af feltet, og tilsvarende at forskerens tilstedeværelse påvirker feltet (Hammersley & Atkinson, 2007; Hastrup, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2015). Nærværende kapitel reflekterer derfor gennemgående betydningen heraf og markerer de konsekvenser, det har for felt og forsker.

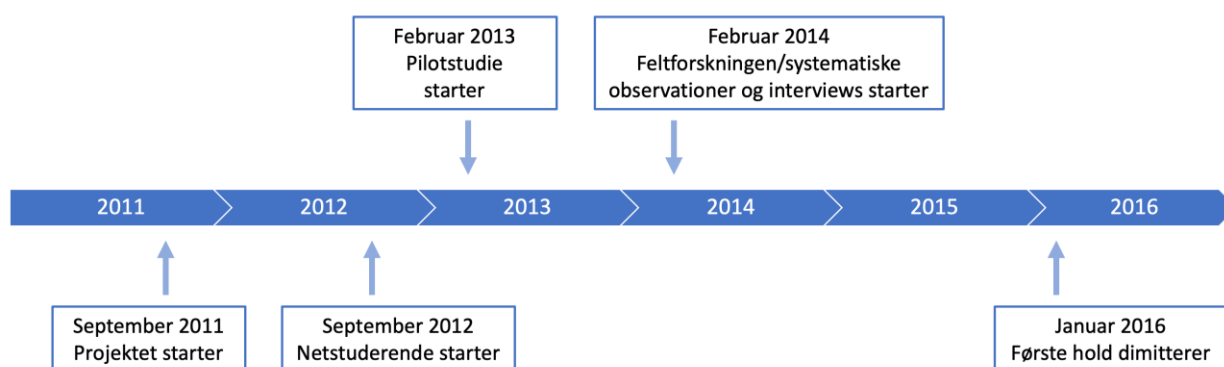
Afslutningsvis præsenteres de analysestrategiske overvejelser, hvor den overordnede tilgang er fokus på spændingsfeltet mellem den intenderende og den faktiske praksis (Borgnakke, 2013). Projektbeskrivelsen for Projekt Netuddannelsen (2012), samt projektgruppens egen pointering af, at de ville ”mere end blot at sætte strøm til” (Interv leder 2013; Curriculumgr. interne dokumenter, 2011) den bestående undervisning, står som intentionen, hvor min forskning har fulgt den faktiske praksis og her genereret et omfattende og righoldigt empirisk materiale. Som det vil fremgå, er forskningen foregået flere forskellige steder i felten, hvilket giver en mulighed for krydsperspektivering og dermed mulighed for analytisk at arbejde med ”en omfattende og generel viden om dets spilleregler” (Hastrup, 2015, s. 72).

Uddannelsesetnografisk følgeforskning

Mit projekt følger med etnografien som klangbund Projekt Netuddannelse, aktørerne og hverdagslivet i en uddannelseskontekst og har især den sociale praksis omkring skole, undervisning og læring som omdrejningspunkter. De uddannelsesetnografiske metoder og kombinationen af observation, interview, samtaler og materiale produktindsamlinger giver mulighed for at nærme sig de respektive steder og rum for læring, samt de involverede aktørers færden i disse rum (Hammersley & Atkinson, 2007; Hastrup, 2015; Borgnakke, 1996, 2013; Madsen, 2003; Walford, 2008; Mills & Morton, 2013; Marcus, 1995).

Deltagelse og gerne deltagelse over længere tid regnes som et kvalitetsmærke ved det etnografisk inspirerede feltarbejde (Hammersley & Atkinson, 2007). Min deltagelse i felten strakte sig over fem år. Projektet påbegyndtes i foråret 2011 og efter udarbejdelsen af projektbeskrivelsen, blev curriculumgruppen, IT/AV gruppen og den første undervisergruppe involveret fra efteråret 2011. Jeg blev koordinator for det første år og indgik som sådan i curriculumgruppen og som underviser i undervisergruppen.

Følgeforskningen, hvor Netuddannelsens første hold følges, blev påbegyndt som et pilotstudie i foråret 2013, dvs. ½ år inde i pionerårgangens uddannelse, og som illustreret neden for påbegynder jeg den systematiske feltforskning som ph.d.-studerende i februar 2014.

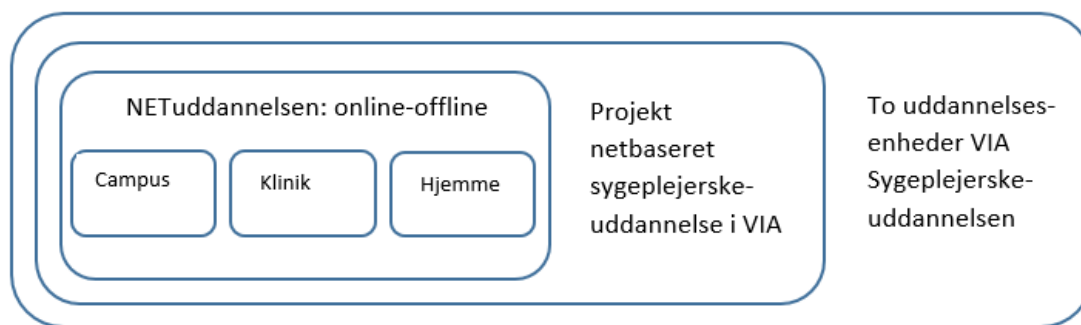


Figur 2: Oversigt over forløbet

Projekt Netuddannelsen er, som beskrevet, fulgt som pionerårgang, og det første hold Netstuderende følges gennem hele forløbet frem til dimission januar 2016. Følgeforskningen har resulteret i et meget omfattende empirisk materiale, der har høj dækningsgrad i forhold til forløbet og aktørerne. Med reference til metodelitteraturens betegnelser karakteriseres det

forløbsdækkende materiale som økologisk validt (Hammersley & Atkinson, 2007; Borgnakke, 1996).

Med reference til Hastrups gennemgange og skelnen mellem det empiriske objekt og det analytiske objekt (2015), karakteriseres mit 'empiriske objekt' i kontekstnære vendinger, som det fremgår af nedenstående figur.



Figur 3: Det kontekstnære empiriske objekt

De kontekstnære vendinger henviser til Campus, Klinik og Hjemme som steder for såvel feltets aktører, som feltforskerens aktiviteter, tilstedevær og deltagelse. Men selvom deltagelse og nærvær er påkrævet i det etnografisk forløb, er udvikling af en analytisk distance tilsvarende påkrævet (Hastrup, 2015). Skabelse af distance udgør en del af refleksionerne over min forskerposition. For selvom forskningen har foregået 'i eget felt', har det også været følgeforskning i ukendt område. Det netbaserede alternativ er nyt ukendt område og det for alle parter, inklusiv feltforskeren. Hjemmevante og selvfølgelige henvisninger til uddannelse og undervisning på campus får pludselig en ny betydning. Undervisning og forholdet mellem undervisning og læring bliver desuden sværere at definere for alle aktører, ikke mindst fordi der skal henvises til en netbaseret udgave, der tydeligvis er anderledes end den kendte fra Campusundervisningen. Og når Netstuderende begynder at snakke om "rigtig undervisning" (og synes at have Campusundervisningen som klangbund) giver det anledning til refleksioner, som kræver etnografisk nærhed og analytisk distance på én og samme gang.

Fastholdelse af det empiriske objekt, den analytiske distance og indkredsningen af mit 'analytiske objekt', blev formet i løbet af de første års feltobservationer. At det nye online rum for læring skulle være i fokus, var næsten planlagt og forventeligt. Men det var nyt og overraskende, at mine observationer og interviews viste, at det online rum i praksis ikke fyldte så meget, som først antaget. Intentionen for Netuddannelsen var at udvikle en helt ny sammenhængende uddannelse byggende på e-pædagogiske ideer, og som sådan gik jeg i gang

med at observere den. Intentionen var tillige at inddrage Klinikken, dvs. inddrage de kliniske repræsentanter i planlægningen på det konkrete undervisningsniveau. I projektbeskrivelsen for Netuddannelsen indgik tillige et mål om at udvikle ”epædagogiske tilgange som kan fremme integrationen mellem det kliniske og teoretiske læringsrum” (Projektbeskr. 2012, s. 2).

I den praksis og i de forløb jeg observerede, var den e-pædagogiske integration dog ikke nem at få øje på, hverken i klinikken eller på følgegruppemøderne¹⁷. Der blev til første praktikperiode sat tiltag i gang, som dog ikke viste megen gennemslagskraft. Underviserne skulle også skype over VIA Meeting med kliniske vejledere og Netstuderende, og som noget særegent på det tidspunkt havde Projekt Netuddannelsen desuden forhandlet hjem, at de Netstuderende kunne bruge deres mobiltelefoner fagligt i den kliniske dagligdag. Pointen var, at trods sådanne tiltag var det e-pædagogiske islet minimalt om overhovedet til stede i den kliniske undervisning. Og selvom teknologierne blev brugt til at højne kommunikationen på tværs af Campus (skolestedet) og Klinikken (praktikstedet), havde det ingen egentlig integrerende virkning.

Vendes blikket mod Campus, der ud over klinikken og det online rum er det tredje rum, var der de såkaldte fremmødedage¹⁸ på campus at observere. Her var overraskelsen, at når jeg sad i klasseværelset, var der intet, der indikerede, at det var Netuddannelsen, altså en netbaseret uddannelse jeg observerede. Mine observationer i klasserummet havde efter knapt et år nået et mætningspunkt. Mine feltnoter begyndte at ligne hinanden. Jeg begyndte derfor at kigge efter dét, som ikke var der. Og dét, der ikke var der, og dét, der ikke kunne mærkes, var sammenhængskabende e-pædagogiske tiltag, referencer eller henvisninger til det, der foregik i Netuddannelsen som onlineuddannelse i øvrigt. I de fleste tilfælde var der heller ikke teknologibrug. Projekt Netuddannelse var organisatorisk tiltænkt at have afsmittende virkning på den campusbaserede uddannelse fx i form af ideer som flipped classroom. Men sådanne tiltag blev hverken observeret eller italesat som nødvendige. Curriculumgruppens beskrivelse af Campus seminardagene var, at de skulle bruges til at opstart og afslutning af emner. Men her

¹⁷ Halvårlige møder med eksterne interessenter som uddannelsesleder fra andre sygeplejerskeuddannelser i VIA, uddannelseskoordinatorer og –ansvarlige, studievejleder, bibliotekarer, VIA-IT etc.

¹⁸ I Netuddannelsen blev de kaldt seminardage, men da dette kan forveksles med de seminarer der foregik i klinisk undervisning, vil de i resten af afhandlingen blive benævnt fremmødedage.

ønskede undervisere tillige klasserumsundervisning med begrundelser om 'vanskelige' emner, som krævede face-to-face tilstedeværelse. Face-to-face situationer blev fastholdt men sådan set uden at inddrage teknologiske hjælpemidler i klasselokalet. I stedet blev der samlet op på drøftelser ved at skrive stikord på en flipover, ligesom underviserens gennemgang blev skrevet i punktformer med tusch på Whiteboard. Ingen tvivl om, at jeg i sådanne tilfælde observerede tiltag, der passede til undervisningen. Men alligevel, vanlig klasseundervisning i Netuddannelsen havde jeg ikke forventet. Som observatør var pointen igen, at det e-pædagogiske var minimalt til stede.

De e-pædagogiske træk og tiltag var til at se og observere, når jeg befandt mig i de online rum og indkredsede planlægninger og aktiviteter, der knyttede sig til den nye online undervisning. Men selv om jeg her, som tidligere understreget, var på nye ukendte områder, så observerede jeg også kendte formationer og relationer. Når jeg fulgte med i forløb, hvor de nye e-pædagogiske tilgange skulle praktiseres som planlægning og iværksættelse af e-aktiviteter, så kunne jeg pludselig ane konturerne af lærernes opgavedesign, der også gav mindelser om den lærerstyrede opgave. Formatering af ellers uønskede lærer/elev relationer kunne anes. I forløbet kunne jeg tillige følge de Netstuderendes gruppesamarbejde og gruppedannelsesprocesser, som jeg i udgangspunktet var fascineret af at følge på tæt hold. Samtidig var der dog kendte mønstre og gruppedynamikker sammenlignelige fx med de mønstre og dynamikker, som Gerd Christensen fastholder i sine studier af gruppearbejdet på henholdsvis RUC og CBS (Christensen, 2013).

For min beskrivelse af feltarbejdets empiriske og analytiske objekt stod det klart, at følge-forskningens bevægelser mellem Netuddannelsesforløbets læringsrum: online-, hjemme-, campus(skole)rummet og klinikken, som ønsket og planlagt var det empiriske objekt. Men samtidig var det de første empiriske iagttagelser, underviseres og Netstuderendes problematiseringer, samt mine overraskelser over, hvad jeg fandt (og ikke fandt), der formede det analytiske objekt. Udgangspunktet for de empiriske studier og eftergående etnografiske analyser var dog det samme forskningsforløbet igennem, nemlig feltarbejdet. Som det uddybes nedenfor, drejer udgangspunktet sig om feltet, forstået og inspireret af Hastrup (2015), som Netuddannelsens steder, læringsrum og tidsrytmer.

Feltarbejdet i Netuddannelsens steder, rum og rytme

Netuddannelsens steder forstås som værende de fysiske steder i felten, og rytmen svarer til den tids- og aktivitetsrytme, som feltets aktører følger. Rum som praktiseret sted (Hastrup, 2015) refererer til læringsrum for de studerende, når de går online, på campus, eller når de selv beretter om, at de sidder hjemme og 'går i skole'.

De fysiske steder VIA Campus, Klinikken og Hjemmet

De fysiske steder, hvor jeg har fulgt de studerende og deres undervisere og/eller kliniske vejledere har været henholdsvis campus, klinikken og i de studerendes hjem. Campus (Viborg) er en tre etagers ny bygning, der indeholder tre professionsuddannelser. Hver uddannelse har egne fag- og kontorlokaler, og ellers indeholder campus fælles tilgængelige lokaler. Desuden findes en foyer i sammenhæng med fælles kantine- og opholdsområde og bibliotek på 1. sal.

For feltforskeren, der i bogstaveligste forstand følger de Netstuderende gennem lokaliteterne, er det interessant at notere, at Netholdet fulgt i skiftende undervisningslokaler er at observere standardindretningen på campus: Aflangt whiteboard med projektor på en væg med et bord eller oftere en flytbar pult foran med plads til at placere underviserens computer. Lokaler kunne lægges sammen to og to. Det betød, at der kun var stikkontakter på én væg pr. lokale. Det betød endvidere, at de Netstuderende, placeret i klasserummet som studiegrupper, indimellem måtte flytte væk fra gruppen for at få adgang til strøm. Mine observationerne viste hurtigt, at 'adgang til strøm' var den styrende faktor.

Anderledes signifikant for det sundhedsfaglige indhold var sygeplejerskeuddannelsens faglokale, nemlig et simulationslaboratorium med fire patientstuer samt birum. De Netstuderende havde fremmødetimer her i samme omfang som de campusstuderende og i enkelte tilfælde også sammen med dem. Undervisere og udbudssteder brugte ordet campus som den overordnede betegnelse, mens fremmødedagene i projektbeskrivelsen og i daglig tale blev kaldt seminardage. Markant var det dog, at de Netstuderende omtalte campus som skole, og seminardagene som dage, hvor de var 'i skole'.

Klinikken foregik til en start på uddannelsespladser, som Sygeplejerskeuddannelsen i Viborg rådede over. Når jeg fulgte de studerende i klinikken, var der tydelige forskelle, om det var på et sygehus, i hjemmesygeplejen hjemme hos en borger eller på en psykiatrisk sygehusafdeling. Sygehusene har, med den karakteristiske duft af desinfektionsmidler og en opbygning med gange

og patientstuer, samt ikke mindst patienter i forskellige grader af patienttøj og personale i hvide uniformer sit helt eget udtryk. I psykiatrien kan det være sværere at afkode relationer knyttet til dufte og tøj, mens det derimod tydeligt aflæses i forhold til adgang til fx kontoret. I hjemmeplejen havde de studerende, jeg fulgte, 'udkørende' funktion, hvorfor rammen her var borgernes egne hjem og ellers kontor- og undervisningslokaler på plejecentre.

Netuddannelsens forskellige steder bliver vitterligt 'forskellige', når jeg, foruden Campus med de standardiserede undervisningslokaler og Klinikken med de karakteristiske afdelinger og patientstuer og sektorer, følger med videre og kommer ind i de studerendes hjem.

Hjemmet var de studerendes studieplads derhjemme, og observationerne viste de meget forskellige og personlige formninger og indretninger. De yngre Netstuderende boede i lejligheder og havde deres studieplads ved borde, der også havde andre funktioner som spisebord eller køkkenbord. De lidt ældre studerende, hvor børnene fx var flyttet hjemmefra, havde gerne et kontor eller værelse, som de studerede fra. Placeringen havde betydning for, hvor stationær deres studieplads var og dermed for indretningen til de studiemæssige behov. Netop det at opleve de studerendes hjemmekontor gav tillige mulighed for krydsperspektivering med klasserummet. Den meste markante observation i den forbindelse gjorde jeg hjemme hos en studerende, som i klasselokalet altid tog noter på papir og sjældent havde sin bærbare computer åben. Ved mødet i hendes hjemmekontor gik det op for mig, at klasserumsobservationerne havde ført til en (forkert viste det sig) opfattelse af den studerende som ikke videre teknisk interesseret eller teknisk kyndig. Det syn, som mødte mig på hjemmekontoret var modsat – og som billedet neden for viser – et kontor der emmer af de mange teknologier i brug.

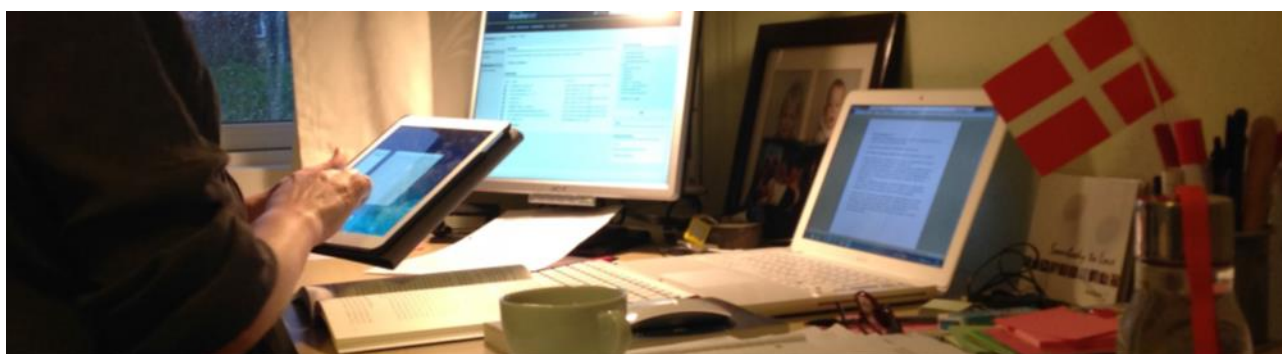


Foto 1: En Netstuderendes kontor

Som billedet viser, havde den studerende foruden sin bærbare endnu en skærm, således at hun kunne have e-tiviteten og studiegruppens skriftlige arbejde på hver deres skærm, ligesom hun

drevent med splitskærm sendte dokumenter fra den ene skærm til den anden alt efter behov. Hendes mobil var altid inden for rækkevidde og en del af pensum blev læst fra iPad'en, mens søgninger blev foretaget både fra iPad og pc-skærm.

Som lokaliteten Hjemmet viste mine observationer, at de studerende havde indrettet studiepladser i hjemmet. Men som 'hjem' er det bestemt også meget mere end studiested. Som det senere skal uddybes, så præges ikke blot studiested, men også læringsrummet og den studerendes forvaltning af de hjemlige omgivelser. I det hjemlige forvalter de studerende selv sted, tid og rytme.

Rytmen i felten

Den overordnede rytme i Netuddannelsen var bestemt af uddannelsens opbygning med 14 moduler, som afbilledet nedenfor og beskrevet i bekendtgørelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008) og den nationale studieordning (Sygeplejerskeuddannelsens Lederforsamling, 2008):

Feb	Marts	April	Maj	Juni	Jul/Aug	Sept	Okt	Nov	Dec	Jan	
						Modul 1 Teori: 13 ECTS Fag og profession	2 ECTS	Modul 2 11 ECTS Sundhed og sygdom	4 ECTS		
						Modul 5 12 ECTS Tværprofessionel virksomhed	3 ECTS	Modul 6 12 ECTS Kronisk syge patienter og borgere i eget hjem			
						Modul 9 15 ECTS Sygepleje, etik c og videnbaseret virksomhed		Modul 10 15 ECTS Akut og kritisk syge patienter/ borgere			
						Modul 13 4 ECTS Valgmodul	6 ECTS	Modul 14 6 ECTS Sygeplejefprofession - kundskabsgrundlag og metode	14 ECTS		

angivet (se et uddrag på figur 15, s. 150). Modulguiden beskrev således det enkelte modul og dets aktiviteter helt ned til den enkelte uge og blev, af flere studerende, refereret til som 'biblen'.

Det online rum nuanceret som ikke-praktiseret sted

Rum er praktiseret sted (Hastrup, 2015), som fx når de Netstuderende og undervisere i klasselokalet mødes om undervisningen og dens gøremål og i klinikken mødes om sygeplejens gøremål. Man mødes socialt om at gøre noget, som i overvejende grad er institutionelle og selvfølgelige rutiner for aktørerne. Men hvad sker der, når rummet, som praktiseret sted, refererer til flere steder og dét i nye kombinationer? De studerende sidder jo hjemme og 'går i skole'. De har ikke blot selvstudie derhjemme, men også online gruppearbejde samt fremlæggelser, spørgetimer og forelæsninger med deltagelse af undervisere, som ellers normalt er forbeholdt netop *skolestedet* og ikke hjemmet.

Når Netstuderende, og for den sags skyld underviserne, fysisk sidder hjemme, nuanceres det online rum som praktiseret sted, hvilket giver sig udslag i både nye aktører, adfærdsformer og sprog. Gøende hunde og grædende børn bliver en del af lydbilledet for fremlæggelser, postbuddet ringer på midt i en drøftelse, lyde fra toiletbesøg er observeret, ligesom tændte mobiler er kutyme. Rum og sted korresponderer ikke længere som vanligt, hvilket, hos såvel Netstuderende som mig, giver sig udslag i nye overvejelser. De Netstuderende kommer til at mangle ord for, hvad der foregår, som når en Netstuderende bliver ringet op derhjemme ved spisebordet og svarer, at hun ikke kan snakke lige nu, for hun er i skole. Adspurgte fortæller hun, at folk ofte fortsætter med at snakke, hvis hun blot siger, at hun sidder hjemme og arbejder, hvorimod der er fuld forståelse for, at hun ikke kan snakke, når hun er 'i skole'. For mig som feltforsker bliver netop diskrepansen mellem sted og rum derfor interessant at udforske.

Træder jeg væk fra det helt kontekstnære i Netuddannelsen, er der tillige rum knyttet til Projekt Netuddannelsen og dermed rum væk fra de studerende. Nogle af disse rum finder sted online, mens andre foregår på campus, som fx Temadagene. Jeg har deltaget i alle disse typer af rum.

Adgang til felten

Jeg var kendt af de Netstuderende som underviser, og som sådan insider, hvilket gav mig nem adgang til at kontakte dem på campus og via e-mail, samt få deres tilladelse til at observere dem i

deres studier hjemme, på campus og i klinikken. Som værende i en insiderposition påpeger Hammersley & Atkinson (2007) og fx Dwyer & Buckle (2009), at det er vigtigt såvel socialt som intellektuelt at arbejde med at balancere "between stranger and friend" (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 89). Fremmed var jeg som beskrevet ikke, og havde ingen hensigt om at blive en ven.

Udtrykt i forhold til feltarbejdets faser kan man sige, at min insiderposition havde positiv betydning for min baggrundsviden og adgang til felten og hermed betydning for starten. Dernæst havde outsiderpositionen, og Netuddannelsens karakter af at være nyt ukendt område, positiv betydning for etablering af den analytiske distance til felten, samt for skærpelse af de empirisk-analytiske ærinder og feltforskningens tilgange.

Adgangen til klasselokalet var ukompliceret i forhold til underviserne, og kun en enkel underviser frabad sig, at jeg fulgte vedkommendes timer. Adgangen skulle dog indimellem genforhandles, forstået på den måde, at undervisere opsøgte mig i frikvartererne inde i klasselokalet for at snakke 'kollegialt' om undervisning og Netuddannelsen, ligesom der blev spurgt til 'hvad' jeg fik ud af at observere deres undervisning. For mig repræsenterer sådanne eksempler yderligere afbalancering af ven-fremmed-problematikken, samt en tilkendegivelse af, at underviserne, selvom de havde accepteret min position som forsker, ville fastholde kollegialiteten. Jeg taklede oftest disse situationer ved at præcisere, at det var interaktionerne og ikke undervisningen, der var i fokus.

Samtlige afdelingssygeplejersker og kliniske vejledere, som jeg kontaktede med henblik på at få adgang til kliniske undervisningssteder, var positivt stemt. Da jeg i klinikken var i en outsiderposition, blev projektlederne og deres tilladelse brugt som en form for gatekeeper. Jeg oplevede alligevel flere gange at skulle genforhandle min adgang, når jeg fysisk mødte op, og oftest handlede det om min uniformering. For som en klinisk vejleder sagde "jeg synes, det er fint, du har uniform på, så patienterne kan se, at du er en af os" (Felt kl. vejl., forår 2015).

Grundlæggende fik jeg nem adgang som feltforsker, men jeg skulle gerne ligne en sygeplejerske, selvom jeg ikke agerede som sådan.

Aktører i felten

I det følgende gives overblikket over feltets aktører og informanter, der indgår i afhandlingens empiriske materiale.

Pionerårgangen af *Netstuderende* startede med 18 studerende, fordelt på 17 kvinder og 1 mand i alderen 21-53 år. Som nedenstående figur viser, fuldførte 4 Netstuderende studiet på normeret tid i januar 2016 (markeret med rødt), mens yderligere otte studerende blev færdige efterfølgende, men ikke nødvendigvis i regi af hverken Netuddannelsen eller VIA.

	2012			2013				2014			2015				2016			2017			
	1	2	3	4	5	7	8	6	9	10	11	12	13	14							
1		Sygemeldt. Overfl til NET næste år men startede aldrig																			
2		Aldrig deltaget i undervisningen																			
3					Kun deltaget meget sporadisk i undervisningen																
4					Fortruet. Ville hellere ud at tjene penge																
5					Overfl. til sygeplejerskeudd i hjemby uden for VIA. Hendes plan hele tiden. Færdig 2016																
6						Overfl. til anden sygeplejerskeudd i VIA. Savnede det sociale															
7						Overfl. til fjernstudie for selv at bestemme praktikplads. Bosat langt væk. Færdig 2016															
8										Sygemeldt. Overfl. til campusuddannelsen i Viborg Færdig 2017											
9										Barsel. Overfl. til anden sygeplejerskeudd. i VIA. Færdig 2017											
10												Sygemeldt						Færdig 2016			
11												Sygemeldt						Færdig 2017			
12												Sygemeldt						Stoppet			
13																			Færdig 2016		
14																			Færdig 2016		
15									Kom fra fjernstudie og savnede studieformens selvstudie												
16												Færdig til normeret tid									
17												Færdig til normeret tid									
18												Færdig til normeret tid									
19												Færdig til normeret tid									

Figur 5: Oversigt over de fulgte Netstuderendes forløb

Oversigten giver det nuancerede billede, men skal ikke nødvendigvis kommenteres i detaljer. Det vigtige i sammenhængen er, at 15 Netstuderende ved pilotfeltstudiets start (M3) bliver til 11 Netstuderende (M8) ved feltarbejdets (og ph.d.-studiets) start. Frafaldsårsagerne gives enkelte stikord ovenfor. Et fællestræk ved de Netstuderende kan i øvrigt fastholdes, som en interesse for Netuddannelsens store fleksibilitet, samt en satsning på at fleksibiliteten giver 'mulighed for at gennemføre sygeplejerskeuddannelsen'. Interessant er det desuden, at ingen søgte ind på Netuddannelsen grundet uddannelsens teknologiske fokus. Af andre karakteristika havde flere af de Netstuderende anden uddannelse bag sig, og havde arbejde ved siden af, enten fordi familien ikke kunne klare sig på en SU, eller fordi vedkommende havde opbrugt sin ret til SU.

Hvad angår *undervisergruppen*, var den fra starten sammensat med ligelig fordeling mellem de to udbudssteder. Denne balance blev holdt i resten af projektperioden. Underviserne havde hovedsageligt selv valgt at deltage i projektet og var underinddelt i tre undervisergrupper dækkende hver et år af uddannelsen (det sidste halve år var valgfrie elementer og bachelorprojekt). Mellem første og anden undervisergruppe var der kun få gengangere (2 ud af 15), mens tredje undervisergruppe endte med at bestå af to tredjedele erfarne Netundervisere.

De kliniske vejledere udgjorde en markant mindre gruppe. Samtidig mødte jeg også andet personale rundt på afsnittene, plejecentre og hjem, men det var interaktionen mellem den Netstuderende og den kliniske vejleder, der var i fokus. Enkelte gange var den Netstuderende tilknyttet en 'daglig vejleder', og i enkelte tilfælde mødtes de studerende og deres kliniske vejledere til fælles seminarer¹⁹.

Netuddannelsens aktører er, som studerende, undervisere og vejledere, uddannelsesforløbets kernegrupper. Beskrives Netuddannelsen som udviklingsprojekt, udvides aktørkredsen desuden til at omfatte alle de, i projektbeskrivelsen, opstillede grupper samt de deltagende undervisere fra de to involverede udbudssteder.

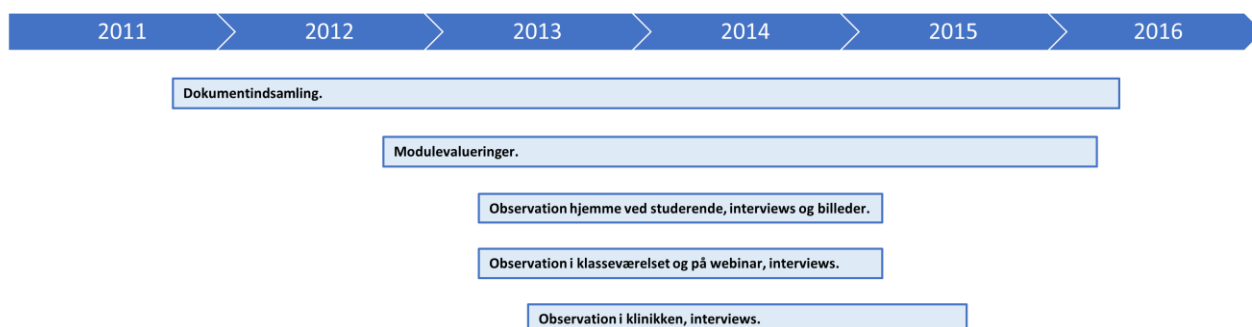
Ved at beskrive Netuddannelsens aktører som studerende og undervisere, der i Netuddannelsesforløbet står i karakteristiske relationer til hinanden, fastholdes dels de institutionelle karakteristika, dels det karakteristiske tilhør til Netuddannelsen som udviklingsprojekt. For feltforskningens observationsperioder og materialeindsamlinger er de dobbelte tilhør interessante, fordi de i sig selv begrundet nødvendigheden af at anvende de etnografiske metoder i flertal og dermed gennemføre feltforskningen med metodisk mangefold, som det uddybes nedenfor.

Etnografisk metodisk mangefold

Med fordringer om både at indsamle materiale på Netuddannelsens øvre institutionelle niveauer, følge uddannelsen som netbaseret uddannelsesprojekt og observere pionerårgangens undervisere og studerende på de undervisnings- og læringspraktiske niveauer trækker feltforskningen på metodisk mangefold. Herved optimeres mulighederne for at producere et flerfacetteret materiale, i dette tilfælde om organisations- og netbaseret uddannelsesudvikling, som ingen af disse metoder kunne opnå enkeltstående (Hammersley & Atkinson, 2007; Walford, 2008).

¹⁹ Gennemgangen ovenfor kræver en enkel tilføjelse: I forbindelse med observationer møder jeg tillige hhv. patienter og studerendes familiemedlemmer. Patienter og familiemedlemmer er altså aktører, men de er ikke at betragte som informanter i denne afhandling.

I afhandlingen har jeg således gjort brug af feltobservationer, forskellige varianter af interviews samt dokumentindsamling i de i figuren anførte tidsintervaller:



Figur 6: De forskellige metoder og tidsintervallerne

Med deltagende observation som udgangspunkt

Den metodiske mangefolds kerne og forudsætning er den fortløbende deltagende observation. Deltagende observation involverer, at jeg som forsker skal være klar til at være "simultaneously in two worlds, that of participation and that of research" (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 89), og stiller hermed krav om involvering og systematik på samme tid.

Graden af deltagelse og de roller, som jeg både tager og tildeles, påvirkes af aktørernes tid og sted, hvorfor opdeling i steder bibeholdes i beskrivelsen af min systematiske fremfærd.

I alle observationerne har mit fokus først og fremmest været på de sociale interaktioner uden, at de enkelte aktører af den grund forsvinder. Mine første observationer fandt sted i klasserummet på campus, placeret på bagerste række med computeren foran mig, skiftevis skrivende og kiggende op. Udenforstående kunne tage mig for en af de Netstuderende. I klasserummet startede jeg feltnoterutinerne inspireret af systematikken hos James Spradley:

1. *Space*: the physical place or places
2. *Actor*: the people involved
3. *Activity*: a set of related acts people do
4. *Object*: the physical things that are present
5. *Act*: single actions that people do
6. *Event*: a set of related activities that people carry out
7. *Time*: the sequencing that takes place over time
8. *Goal*: the things people are trying to accomplish
9. *Feeling*: the emotions felt and expressed (Spradley, 1980, s. 78)

Min opsætning af feltnoterne forsøgte at forene de fysiske og sociale aspekter (Hastrup, 2015), og jeg fandt efterhånden en flydende tilgang, hvor feltnoterne blev skrevet som en sammenhængende tekst. Samtidig supplerede jeg feltnoterne med optagelser af dialoger i klasselokalet. Hvis det var nødvendigt, var det således muligt at finde tilbage til præcise udsagn. Efter endt observation blev feltdagbogen skrevet, opsummerende dagens mest interessante observationer.

Netuddannelsens såkaldte *Webinar online* blev observeret som en pendant til klasseværelset. Der var altid en underviser til stede. Men observationsstedet var enten hjemme hos mig selv, eller hjemme hos de Netstuderende. De Netstuderendes fremlæggelser udgjorde ofte Webinarets indhold. I den forstand var både jeg og de involverede bekendte med, hvad der foregik. Den teknologiske ramme, derimod, bragte helt nye dimensioner til kommunikationssituationen og til samtalen og dens fordeling mellem underviserstyring og studenterstyring. Det observerede Webinar, som nyt tiltag, samt undervisernes og de Netstuderendes undren, spørgsmål og løsninger indlejret i brugen af webinar, samtaleforløbet og kommunikationssituationer var dernæst en vital del af mine observationer. Feltnoterne blev suppleret med optagelser af disse VIAmeeting-møder. Herpå fremgik tillige de, af undervisere og studerende, delte dokumenter og fremlæggelser på webinar.

Hvor min position og observationspost var karakteristisk nem at placere ovenfor (jeg var enten lig en studerende eller lig en underviser), var den karakteristisk svær *i klinikken*. Jeg kunne ikke deltage som 'næsten en studerende', og ej heller indtage nogle af de andre roller i felten som sygeplejerske, underviser eller klinisk vejleder. Jeg tog derfor bestik af klinikkens og aktørernes bevægelighed og skiften plads og gjorde her brug af 'shadowing' som "a way of studying the work and life of people who move often and quickly from place to place" (Czarniawska, 2014, s. 92). Som det eneste sted skrev jeg her feltnoterne i hånden, og situationen afgjorde, hvorvidt jeg kunne notere straks eller måtte vente og samle op senere.

Ved observation *hjemme* hos de Netstuderende giver hverken traditionel etnografi eller virtuel etnografi i sig selv et brugbart grundlag. Jeg vil hellere formulere det brugbare som et mix mellem det klassiske 'observér hvad der sker i rummet' og det nye skærmfikserede 'klik ind/ud på nettet'. Når jeg sidder og observerer en studerende, der sidder hjemme foran computeren, og samtidig forsvinder mentalt ind i det online gruppearbejde, så observerer jeg i bogstaveligste forstand, hvad der sker i rummet, samtidig med at jeg ser bevægelser klik ind/ud på skærmen.

Men den mentale forsvinden ind i det online gruppearbejde er i sig selv 'tavs og usynlig', og må selvsagt italesættes efterfølgende.

Christine Hines (2000, 2005) beskrivelse af virtuel etnografi (eng: Virtual Ethnography) som metodisk tilgang til observation af online miljøer har været en inspiration, men favner ikke de Netstuderendes situation til fulde. 'Mine' Netstuderende finder således både et fællesskab online, taler i telefon – og mødes på fysiske steder.

Jeg kunne måske have skærpet metodevalget, men som det følgende afsnit om online-offline observation vil vise, foregår mine observationer netop i begge situationer og i skiftet imellem dem. Jeg har tidligere behandlet både det at observere online-offline samt hjemme hos de studerende under ét (Lyngsø, 2015), mens det her i afhandlingen netop bliver en pointe, at det er to adskilte metodiske udfordringer, selvom de i praksis er sammenfaldende.

At observere online-offline

Uagtet om afsættet er traditionel eller virtuel etnografi, er der enighed om nødvendigheden af at gentænke den etnografiske tilgang, når der forskes i online-sammenhænge og tillige enighed om, at dette indebærer en øget bevidsthed om nogle principper, snarere end en udlægning af en hel ny etnografisk tilgang (Hammersley, 2006; Hine, 2000, 2005). Det daglige liv er blevet medieret af digitale teknologier og følgelig mere komplekst. Observationen af denne medierede digitale hverdagskultur bliver derfor uundgåelig mere kompleks, når forskeren følger aktørerne online (Parker Webster & Marques da Silva, 2013). Hine (2000, 2005) pointerer dog, at forskningen ikke fokuseres på teknologierne i sig selv, men snarere på hvordan aktørerne socialt og kulturelt vælger at anvende teknologierne. Så selvom forskningsområdets fokus er online, skal aktørernes brug og de traditionelle sociale kontekster som fx hjemmet stadig medtænkes.

I mine observationer hjemme hos de Netstuderende valgte jeg en position placeret over for den studerende og, som den studerende, med min computer åben. Efter at være inviteret ind i deres VIAMeeting-møde fulgte jeg studiegruppens arbejde ved at se, hvad de skrev, høre hvad de diskuterede, og tog feltnoter i overensstemmelse hermed. Jeg fik således observeret situationen her-og-nu, men jeg havde samtidig, allerede ved den første observation, oplevelsen af at gå glip af noget. Jeg kunne se, at den studerende arbejdede på og ved siden af sin computer uafhængig af aktiviteterne, der ellers foregik online på min skærm. På et tidspunkt gik jeg over bag ved hende, og det viste sig, at hun foruden en kat i skødet og papirer liggende ind over tastaturet, havde flere

dokumenter åbne på skærmen, som hun skiftede imellem uden de var synlige for studiegruppen eller mig, mens hun stadig drøftede det fælles emne. Hun arbejdede med dokumenterne individuelt og i den forstand offline fra sin studiegruppe (og mig). Efter frokost valgte jeg fysisk at skifte position i observationssituationen og sætte mig skråt bag hende. Derved fik jeg mulighed for de værdifulde observationer, der lå i at observere de fælles online aktiviteter samtidig med den Netstuderendes interaktion med de andre skærme og offline aktiviteter, hvorved et helt andet og mere nuanceret perspektiv opstod.

I denne første observation valgte jeg at følge, hvad der, ud fra min forskningsinteresse, viste sig at være meningsfuldt i situationen. Sarah Dyke (2013) bekræfter dette som argument for at følge sine informanter fra offline til den online verden. I modsætning til Dyke begyndte jeg med at observere online, men inkluderede (af hensyn til læringsperspektivet) dét, der skete i rummet, uanset om det var offline og på anden måde væk fra det fælles online studiearbejde. Netop den offline kontekst, som den observerede indgår i, mens vedkommende er online, er der en uheldig tendens til, at online etnografer glemmer (Mackay, 2005).

Mackay opdeler dog stadig observationerne i online og offline observationer og ikke som observationer, der foregår i samme situation. Han afspejler derved en lignende fremgangsmåde anvendt af andre forskere (Hammersley, 2006; James & Busher, 2013; Landri, 2013; Parker Webster & Marques da Silva, 2013). Den markante forskel fra disse tilgange er, at jeg i mit feltarbejde ikke som sådan forlod en kontekst for at observere i en anden kontekst, og at jeg derved ikke skabte adskilte observationer. Det viste sig i stedet meningsfuldt, at jeg observerede begge kontekster samtidig.

For at understøtte den metodologiske refleksion har jeg tillige observeret det online gruppearbejde ved kun at sidde bag den studerende og altså ikke selv være deltagende online. Jeg fik her samme følelse af at gå glip af noget, idet jeg ikke altid kunne følge, hvad studiegruppen snakkede om og havde sværere ved at afgøre, hvad den studerende individuelt kiggede på, og hvad studiegruppen kiggede på sammen.

Samtidig observation af (eller arbejde med) både online og offline aktiviteter kan betragtes som multitasking, og forskning har vist, at kognitivt arbejde lider under denne form for opdelt opmærksomhed: "Multitasking is a mythical activity in which people believe they can perform two or more tasks simultaneously as effectively as one" (Hallowell, 2007). Den Netstuderende jeg refererede til ovenfor, multi-taskede, men synes dog at kunne håndtere det. Jeg multi-taskede ikke i samme forstand. Jeg foretog hurtige skift i observationen af online og offline aktiviteter og

på trods af manglen på fuld opmærksomhed på hver kontekst, giver de næsten samtidige observationer en dybere forståelse end separate observationer. I det følgende udfoldes denne refleksion med et eksempel fra et Webinar.

De Netstuderende har aftalt at holde mikrofonerne slukket under webinaret for at holde støjniveauet nede. Videoen, der sætter dem selv på skærmen, er ligeledes slukket, da ikke alle har båndbredde til det. Jeg er placeret hjemme hos Else og observerer følgende:

Else sidder og kigger ud ad vinduet med armene over kors. Underviseren giver i webinaret ordet til Else og hendes studiegruppe, men ingen svarer. Else gør ingen tilløb til at tænde sin mikrofon. Stilhed. Else rører sig ikke. Efter lidt tid siger en anden studerende online: Der er vist ikke nogen (Felt hj. stud. Else, dec. 2013).

Situationen er i e-pædagogisk forstand i sig selv tankevækkende. Underviseren kan ikke kalde de studerende frem, får ingen svar. Mikrofonerne er slukket! I metodisk forstand er situationen også tankevækkende. Havde jeg nemlig kun fokuseret på onlineaktiviteter, ville min observation blot have været, at der var slukkede mikrofoner og ingen respons. De offline observationer afslørede i stedet en række handlinger bag disse slukkede mikrofoner. Dette fremkaldte igen nye spørgsmål og en dybere forståelse af det faktum, at jeg sad ved siden af en Netstuderende, som både var der – og ikke var der.

Feltforskerens tilstedeværelse ('at være der') er et karakteristika og kvalitetstræk ved det etnografiske feltarbejde (Hammersley & Atkinson, 2007). Det understreges også som kvalitets-træk for feltarbejde i et online miljø. Men når observatøren og observationen selv er online, så sker der både en forstærkning og forskydning. Det, at observatøren er der, her og nu, forskydes i det online miljø til at være 'her og der', idet det online miljø skaber flere steder, hvor feltforskeren kan følge sine aktører (Landri, 2013). På denne baggrund noterer jeg gerne af analytiske grunde fx 'de forskudte situationer', der kan observeres på et Webinar. Men af metodiske grunde vender jeg tilbage til det, som jeg kalder et mix mellem de klassiske etnografiske positioner og den virtuelle etnografi. Min pointe er, at jeg faktisk sad hjemme hos, fx Else og kunne observere, hvad der skete og ikke skete, samt se og høre, hvordan Else ikke-svarede på underviserens appel. Mine observationers værdi er derfor, at jeg observerer offline-online aktiviteter i glidende overgange (eller som afbrudte hændelser). Herigennem giver observationen mulighed for en større forståelse for de sammenhænge, som de Netstuderende studerer i og et blik for deres skift mellem de to kontekster.

Ved at fastholde den nærmest klassiske observationsposition får jeg tillige et skærpet blik for de studerendes adfærd og for de (måske ubevidste) skift, der foretages, når de studerende, dybt

optaget af emner, der drøftes online, både konsulterer bøger, papirer, andre medier og hinanden (pr. mobil). Samtidig kan jeg se de (måske bevidste) skift, når de studerende melder sig ud online eller forsøger at multitask mellem studie og privatliv.

I de online observationer følger jeg hele studiegruppen og dens indbyrdes interaktion. Alle gruppemedlemmer figurerer derfor i mine feltnoter. Den offline observation finder derimod sted hos én af de Netstuderende, og er derfor fysisk bundet og fokuseret på netop denne studerendes tid og sted og eventuelle deltagelse i den fælles online aktivitet. De offline fund figurerer tilsvarende i mine feltnoter og er desuden indgået i efterfølgende interviews om fx studie-strategier.

De studerendes adfærd og fysiske tilstedeværelse (i rummet og foran skærmen) fastholdt jeg i et øjebliksbillede ved at fotografere dem hjemme på deres studieplads. Den oprindelige tanke var blot at fotografere selve studiepladsen, men det viste sig at være en pointe, at øjebliksbilledet også havde den studerende med.

Michelle Fine fokuserer i "Working the hyphens" (1994) på skiftet mellem modsætninger, som samtidig er hinandens forudsætninger. I min optik betyder det, at skiftet mellem offline og online er eksemplet herpå. At offline og online defineres både som hinandens modsætninger og hinandens forudsætninger. Samtidig inspirerer Fines arbejde mig til at fokusere på bindestregen mellem online-offline, som noget der både separerer og binder sammen, som noget der giver et kontinuum. Forskningsmæssigt er det, i min optik, mere interessant at forfølge kontinuummet snarere end at opretholde modsætningen. Mit arbejde med online-offline som et kontinuum forstærkes yderligere af mine observationer, der foregår hjemme hos de studerende, hvor også privatsfæren inddrages i et offline-online kontinuum.

At observere i de studerendes hjem

At observere og interviewe studerende i eget hjem betyder, at jeg kommer tæt på og næsten overskrider en privatsfære. Det indebærer refleksioner, både før og efter, over hvilke roller og positioner, som jeg ønskede at indtage. Roller reflekteres dog ikke blot af feltforskeren, de tildeles og ændres også af aktørerne i felten. Amy B. Jordans fremstillinger (2006) blev her en inspiration. Jordan har observeret familiers brug af medier i deres eget hjem og oplevede, at familierne konstruerede forskellige roller til hende: Forskeren som studerende, som gæst, som

person og som negativ agent. Inspireret af Jordan karakteriserer jeg neden for de roller, som jeg henholdsvis påtog mig og fik tildelt hjemme hos de studerende.

Rollen 'forskeren som studerende' indebærer, at forskeren ses som en ikke-vurderende observatør, der er interesseret i at lære fra feltet, åben og lyttende. Denne rolle arbejdede jeg selv på at konstruere. De Netstuderende accepterede mig i denne rolle, og præsenterede mig for mænd, kæresten og børn som 'Anita, der ønsker at se, hvordan jeg studerer'. De studerende søgte at give mig så realistisk et indtryk som muligt, dog med en tendens til at de inviterede mig hjem på dage, hvor 'der skete noget', som fx at de havde aftaler med resten af gruppen hele eller dele af dagen. Dette betyder dog ikke, at de konstruerede dagen for min skyld. Mine observationer viste, at deres studie de pågældende dage derimod var rammet ind af undervisernes forudbestemte deadlines og forventninger fra de andre gruppemedlemmer om dagens aktiviteter, og ikke af at jeg var til stede.

Nogle Netstuderende gav mig rollen som gæst på tidspunkter i løbet af dagen, mens andre aldrig tildelte mig denne rolle. Hver gang jeg sendte forespørgsel ud til holdet om observation hos dem, pointerede jeg, at jeg kom som feltforsker, samt ikke ville påføre ekstra arbejde og derfor selv havde frokost med. Nogle sendte som svar nærmest en invitation og flere gange var der stillet morgenkaffe an, når jeg ankom. De ville også i løbet af dagen anerkende min tilstedeværelse ved at smile og nikke til mig, at la 'vi er sammen om dette her'. De glemte dog rollen i løbet af dagen. En Netstuderende udbrød fx sidst på dagen, hvor jeg afbrød hende efter 9½ times observation, at hun helt havde glemt, at jeg sad bag hende. Studiegruppens arbejde med aktiviteterne havde fjernet fokus fra min tilstedeværelse og den tildelte rolle som gæst. Gæst eller ej, for de studerende var min rolle og tilstedeværelse sekundær i forhold til deres fokus på studiet.

Den sidste rolle Jordan fandt, der blev konstrueret til hende, var forskeren som negativ agent (Jordan, 2006). For Jordan var familien i fokus, og det hændte, at hendes tilstedeværelse gav grund til negativ stemning mellem forældrene. Mit fokus var derimod alene på den observerede Netstuderende, så når børnene strømmede ind af hoveddøren eller den studerende markerede, at hendes studiedag var ovre, så markerede det samtidig, at legitimiteten af min tilstedeværelse var ovre. Netstuderendes relationer og handlinger med deres familier er interessante som en del af deres mønstre i at skabe egne strategier og rum for interaktion, kommunikation og læring, ligesom deres relationer og handlinger i forhold til patienterne er det i de kliniske rammer. Men og som allerede understreget, familien eller patienterne kommer ikke i fokus af den grund. Og har jeg virket som negativ agent, har jeg ikke været der til at observere det.

De Netstuderende tildelte mig derimod en rolle, der ikke omtales af Jordan, men som i mit tilfælde var forudsigelig, nemlig rollen som underviser. I situationer, hvor de studerende havde brug for hjælp, men ikke havde en underviser til rådighed, vendte de sig mod mig og forsøgte at sætte mig i denne rolle. Nogle gange ville et smil og en rysten på hovedet fra min side forkaste anmodningen. Andre gange oplevede jeg en mere klar markering i den måde, som jeg blev spurgt på. Underteksten var, at de havde stillet sig til rådighed for mig, så nu kunne jeg godt give noget tilbage. Denne form for anmodning kom oftest online og ikke fra den studerende, som jeg sad ved. For at beholde min adgang til grupperne gav jeg i disse tilfælde i kort form den ønskede hjælp, hvis det var mig muligt. Alle disse episoder er beskrevet i feltnoterne som en del af observationerne.

Skal jeg afrunde refleksioner og erfaringer med de roller, som jeg påtog mig undervejs i forløbet, så fyldte rollen som 'forskeren som studerende' mest og gav anledning til, at jeg fik adgang til alle typer aktiviteter og nysgerrigt kunne følge og spørge ind til, hvad der foregik. Den lette adgang til kontakt med de involverede parter betyder meget for det fortløbende feltarbejde. Jeg var jo optaget af, hvordan undervisere og studerende selv oplevede den netbaserede undervisningshverdag, og derfor også forskningsmæssigt optaget af interview og uformelle samtaler som en fortløbende samtale 'om' Netuddannelsen.

Interviews og de uformelle samtaler

Interviews og spontane samtaler supplerer feltobservationerne. Dels giver de indblik i, hvordan de forskellige aktører oplever at være en del af Netuddannelsen, dels kan udtalelserne analyseres for det perspektiv, som ligger til grund for udtalelser. Et interview kan både betragtes som en subjektivt formet beretning og som en refleksion over det berettede (Kvale & Brinkmann, 2009). Og netop den subjektivt formede beretning, fx givet af underviserne om den e-pædagogiske praksis, eller givet af den Netstuderende om studiestrategier, havde jeg brug for, for at forstå den netbaserede undervisnings vilkår og virkninger.

Forskningsmæssigt har jeg derfor arbejdet med at møde aktørerne åbent og nysgerrigt, og samtidig haft blik for at adressere asymmetrien i, at jeg bestemte spørgsmålene. Asymmetrien har dog haft forskellige udtryk, om det har været Netstuderende, undervisere, kliniske vejledere eller projekt/uddannelsesledere, som jeg har interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009). Som ansat havde jeg mulighed for at interviewe mine ledere, men måtte acceptere ikke at få svar på alle

spørgsmål. I interviewsituationer med de studerende var det op til mig at fornemme, hvornår jeg nærmede mig deres grænse for at svare på flere spørgsmål. Ved alle interviews har jeg desuden foretaget såvel briefing som debriefing (ibid.).

Ligesom ved den deltagende observation har jeg arbejdet med både at gå åbent og systematisk til at interviewe. Samtidig var udforskningen af 'det sagte' og 'det italesatte' i fokus forstået således, at jeg nysgerrigt og konfronterende forfulgte de forskellige udsagn om Netuddannelsesforløbet. Min erfaring er, at den adspurgte ikke nødvendigvis griber min udlægning, men at mit engagement i samtalen resulterer i, at de igen engagerer sig og åbner op for egne oplevelser og holdninger.

Ovenstående træk gælder for både de spontane samtaler og interviews. De spontane samtaler var oftest af kortere varighed og ikke altid båndet, men i stedet fastholdt i feltnoterne. De spontane samtaler foregik med alle aktører, men oftest med de Netstuderende og gerne, når der var pauser i det, som de ellers foretog sig. Starten på samtalen tog altid udgangspunkt i noget, som jeg havde observeret eller noget, som var blevet sagt.

Interviewene derimod var aftalt forlods og passet ind efter aktørernes muligheder for at indgå. Hvis det var muligt, blev de dog foretaget sidst på observationsdagen, idet interviewene altid startede med udgangspunkt i det observerede. Derudover blev interviewene foretaget ud fra en semistruktureret interviewguide (Kvale & Brinkmann, 2009). Selve spørgsmålsudformningen er inspireret af James Spradleys (1979) gennemgang af at stille 'almindelige' spørgsmål. Det har resulteret i, at jeg i interview med studerende fx spørger ind til rangordning af gode og dårlige studiedage og spørger til, hvad de gør, samt beder dem lave sammenligninger (bilag 1).

I interviewene med projektlederne/uddannelseslederne tog spørgsmålene i den semistrukturerede interviewguide udgangspunkt i den kontekst, som Projekt Netuddannelsen og selve Netuddannelsen befandt sig i ved starten, midten og afslutningen af det første hold Netstuderende (bilag 2 – fra det midterste interview).

Den sidste type interview, der skal nævnes, er de såkaldte Modulevalueringer, som i projektperioden blev foretaget af mig gruppevis med henholdsvis Netstuderende, undervisere og de kliniske vejledere. De blev foretaget som en form for fokusgruppeinterview, hvor også interaktionerne i grupperne er kilde til data (Halkier, 2008). Samtidig blev disse modulevalueringer koncentreret om specifikke spørgsmål, som Projekt Netuddannelsen ville have svar på. Modulevalueringer blev foretaget enten i klasserummet ved fremmøde eller online over

VIA Meeting eller en videokonference.

Som genre levede evalueringerne op til at være retrospektive, vurderende samt med et anvendelsessigte (Dahler-Larsen, 2003), som i dette tilfælde var næste afvikling af modulet.

Som opsummering af disse afsnits gennemgange af feltarbejdets anvendte metoder gives neden for en oversigt efterfulgt af en kommentar til dokumentindsamlingen.

Klasseværelset	Observationer/feltnoter	22 hele dage
	Interview m. studerende	7
	Interview m. undervisere	26
	Observation af webinar	13 (4 hjemme ved studerende)
	Diverse dokumenter	
Klinikken 8 studerende	Observationer/feltnoter	12 hele dage
	Interview m. studerende	12
	Samtaler, optaget	4
	Interview m. kliniske vejledere	8
	Observationer af webinar	2
	Diverse dokumenter	
Studerendes hjem 9 studerende	Observationer/feltnoter	15 (13 hele dage, 2 halve dage)
	Interview m. studerende	21
	Samtaler, optaget	4
	Billeder	8
	Observationer af webinar	4
	Diverse dokumenter	
Ledelsen	Interview	3
Projekt netbaseret sygeplejerskeuddannelses egne dokumenter		
Modul-evalueringer	Evaluering studerende	15 (modul 1 x 2)
14 moduler	Evaluering undervisere	13
	Evaluering kliniske vejledere	6
	Evaluering IT/AV gruppen	2
Projektgruppen	Nyhedsbreve	9
	Temadage	10
	Følgegruppemøder	9
Curriculumgruppen IT/AV gruppen	Diverse dokumenter	

Figur 7: Oversigt over afhandlingens empiriske materiale

Dokumentindsamlingen

Det empiriske materiale indhentet ved dokumentindsamling kan inddeles i tre typer: 1) De officielle uddannelsesdokumenter, national studieordning og bekendtgørelser, 2) Projektmaterialer fra Projekt Netuddannelsen som projektbeskrivelse, didaktiske dokumenter fra curriculumgruppen og IT/AV gruppen, referater fra de halvårslige Temadage og Følgegruppemøder, screen dumps fra Netuddannelsens VIA hjemmeside samt Nyhedsbreve, 3) De undervisningsnære materialer som undervisernes udarbejdede e-tiviteter og læringsressourcer, de studerendes afleveringer, modulguides samt karakterlister.

Afslutningsvist skal nævnes, at der også foreligger en samling af resultater fra en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt de første 4 hold af Netstuderende.

Etiske overvejelser

I forlængelse af Hammersley og Atkinsons fremlæggelser af etnografiens det etiske spørgsmål understreger jeg arbejdet med at integrere etiske overvejelser ”because ethical judgements about research cannot be separated from methodological and practical issues” (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 226). De foregående afsnit i dette kapitel skulle derfor gerne give et billede af nogle af de etiske overvejelser og deraf valg, der altid vil være umulige at forholde sig til og foretage, inden forskeren står i situationerne (Brinkmann, 2015). Samtidig er der i forskningsmiljøet vedtagne etiske retningslinjer, som feltforskeren skal forholde sig til. Det drejer sig bl.a. om kontakt til Datatilsynet for at sikre, at mit projekt ikke var anmeldelsespligtig.

Ved mit projekts opstart havde Humanistisk Fakultet på Københavns Universitet ikke, som nu, en Videnskabsetisk Komite og tilhørende retningslinjer (Det Humanistiske Fakultets Forsknings-etiske Komité, 2016). Jeg tog derfor udgangspunkt i ”Etiske retningslinjer for sygeplejeforskning i Norden” (SNN, 2003)²⁰, og sammenholdes disse forskellige retningslinjer nu, er de ikke overraskende meget sammenfaldende. Med overgang til Persondataforordningen i 2018 søgte og

²⁰ ”Bygger på de etiske principper, som de kommer til udtryk i FN’s menneskerettighedserklæring og i Helsinkideklarationen” (SNN, 2003, s. 6).

fik jeg godkendelse af min behandling af personoplysninger af Strategi og Forskningsstøtte, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

I forlængelse af de overordnede retningslinjer kommenterer jeg nedenfor, hvordan jeg har forholdt mig til informeret samtykke og frivillighed, samt risici og anonymiseret offentliggørelse.

Uddannelseslederne har givet tilladelse til, at jeg følger såvel projekt som uddannelse. I klasserummet gav jeg en mundtlig introduktion til mit projekt og fik et kollektivt mundtligt samtykke fra de studerende til at observere dem i klasserummet (Det Humanistiske Fakultets Forskningsetiske komite, 2016). Jeg indhentede skriftligt samtykke fra de involverede undervisere og tilsvarende skriftligt samtykke ved observationen af undervisernes webinarer. Hver gang studerende blev observeret enkeltvis hjemme og i den kliniske undervisning samt fotograferet, indhentede jeg ligeledes individuelt samtykke. I klinikken indhentede jeg først informeret samtykke hos afdelingssygeplejersken på det pågældende afsnit, hvorefter afdelingssygeplejersken udpegede de relevante kliniske vejledere, som jeg efterfølgende kontaktede med henblik på samtykke inden ankomst i afdelingen. I alle disse tilfælde blev muligheden for at trække sig som informant italesat både mundtligt og skriftligt. Risici i form af negative konsekvenser for aktørernes værdighed og integritet, handlede for mig i dette projekt om min forvaltning af tilliden og respekten i selve observations- og interviewsituationen som tidligere berørt, idet dette havde potentiale til at udgøre den største negative komponent. Samme tilgang har jeg haft med mig i analyserne, som også hjælpes på vej af anonymisering.

Anonymiseringen af aktørerne i forbindelse med formidlingen er på aktørniveau gennemført efter principper som fx konsekvente navneændringer eller undervisersløringer. I fokusering på undervisergruppens arbejde med Gilly Salmon er sløringer vanskelige. Koblingen af Salmon og netbaseret sygeplejerskeuddannelse er enkeltstående i Danmark. Dette betød, at det var svært at love og hævde 'fuldstændig anonymisering'. Samtidig var det vigtigt at fastholde værdien af kontekstualiseringen og her kunne henvise til specifikke dokumenter, idet "en feltforskning, der fremstilles som kom den ingen bestemte steder fra, er ingen feltforskning" (Borgnakke, 1996, s. XV, bind 1). På den baggrund orienterede jeg efterfølgende Netstuderende og undervisere mundtligt og skriftligt om, at jeg fortsat ville anonymisere men med det forbehold, at de som hold kunne identificeres (eksempel se bilag 3).

At det er muligt at producere ny, relevant viden, og herigennem lade forskningen gøre nytte er et kardinalpunkt for den type følgeforskning, jeg har gennemført. Derfor har jeg også bidraget med

(foreløbige) analyser og opsummeringer af modulevalueringer på fx Projekt Netuddannelsens Temadage. Herigennem har jeg givet et fortløbende bidrag til Netuddannelsens idé om at gennemføre forløbet gennem skiftende faser med afprøvelse, refleksion og revidering. Første afvikling af Netuddannelsen, som jeg fulgte, blev revideret til anden afvikling, som igen blev revideret til Netuddannelsen gik i 'drift', forstået på den måde, at den blev en fast bestanddel af uddannelsestilbuddene i VIA.

Det hører med til denne beretning, at ligesom jeg anerkendte Netuddannelsesforløbet som institutionelt udviklingsarbejde, anerkendte Netprojektledelsen og underviserne også mit forløb som ph.d.-studerende med ansvar for et forskningsprojekt. Det betød, at jeg fra Ph.d.-studiets start kunne følge forløbet og alene tage forskningshensyn.

De etiske og praktiske overvejelser er allerede, som belyst, integreret i de forsknings- metodologiske overvejelser og bliver på den baggrund også integreret i de empirisk analytiske overvejelser og i den analysestrategiske fremfærd. Jeg vil derfor afslutte metodekapitlet med at skitsere de analysestrategiske konsekvenser og herigennem tegne omridset af afhandlingens fremstilling af de empiriske analyser.

Analyseprocessen

Analysens start markeres undervejs i feltarbejdet af observatørens og feltdagbogens opsummering af 'dagens mest interessante observationer'. Samtidig markeres analyseprocessens igangværende karakter af observatørens refleksive vekslen mellem at være ude i felten og fastholde distancerende opsummeringer og præliminære analytiske ideer (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 158–160; Hastrup, 2015). Flere af de præliminære analyser blev gennem årene fremlagt i papers og indlæg på forskningskonferencer (Borgnakke & Lyngsø, 2014b, 2014a, 2015; Lyngsø, 2014; Lyngsø & Kirketerp Nielsen, 2016). Deltagelse i symposier og konferencer modnede min behandling af de observerede temaer og problemstillinger knyttet til e-pædagogikkens praktiske udvikling og e-tiviteternes betydning.

Med den etnografiske klangbund og følgeforskning af Netuddannelsen som fremgangsmåde blev der tegnet konturer af en overordnet analysestrategi, som var en vekselvirkning mellem Netuddannelsens intentioner, implementeringen af e-pædagogikken og den undervisnings- og læringspraksis, som jeg undersøgte i mit feltarbejde. I spændingsfeltet mellem Netuddannelsens, og hermed udviklingsprojektets intenderende praksis og uddannelsens faktiske praksis, gives der

mulighed for at konkretisere Netuddannelsesforløbet som 'en hel historie' om uddannelsesforsøget. Inspireret af spændingsfeltets grundmodel, fremlagt af Karen Borgnakke i artiklen "Pædagogisk feltforskning Fra Vision – over ideerne til praksis" (Borgnakke, 1990), er der for mig flere analysestrategiske pointer. For det første kan jeg med udgangspunkt i Netuddannelsens visioner, intentioner og projektbeskrivelse forankre analysen i det innovative alternativ. For det andet kan jeg forankre det innovative alternativ i sygeplejerskeuddannelsens praktiske landskab som 'et uddannelsesprojekt'. Jeg benævner det for tydeliggørelsen skyld også som Projekt Netuddannelsen. Analysen tager sit afsæt her, dvs. i Projekt Netuddannelsens 'det visionære', 'det intentionelle', 'det forventede' og 'det alternative'. Samtidig gør den (VIA-) institutionelle og uddannelsespraktiske kontekst det klart, at visioner er udgangspunkter og orienteringspunkter og ikke tiltag, der forventes udført 1:1, men derimod er forsøg, der undervejs vil blive præget, justeret og praktisk formet af implementeringsprocessens mange aktører. I så henseende er den analytiske opgave at fastholde visionerne på den ene side, og den gennemførte og observerede praksis, som en faktisk praksis, på den anden side.

Den systematiske analyseproces har flere inspirationskilder, dels de mere generelle etnografiske fremstillinger (Hammersley & Atkinson, 1995; Hastrup, 2015; Atkinson, 2015) dels de mere konkrete. Fx skitserer Julie Scott Jones (2010) analysetilgangen²¹, og dens første trin som "involves ordering, collating and mangaging your data in at way that makes analysis possible" (2010, s. 159). I de konkrete vendinger indebærer analysetilgangen, at:

- Læse, mærke og 'se' sit materiale uden anden systematik end at tage noter undervejs
- Læse, mærke og 'se' igen men denne gang systematisk og markere vigtige afsnit, temaer, begreber etc.
- Kode/indeksere/samle data, der har relation til hinanden (Jones & Watt, 2010, s. 157–163)

²¹ Der er to forfattere om dette analysekapitel, men jeg tager kun udgangspunkt i Scott Jones' tilgang

Trods referencer til forskellige former for feltarbejde er Scott Jones' fastholdelse af analyseprocessens bevægelser mellem de første usystematiske gennemlæsninger af feltdagbøger og materialer og de efterfølgende opsummeringer og præliminære analytiske ideer genkendelige. Også for mig var det første trin, dét, der gjorde analysen mulig. Dernæst starter den systematiske gennemlæsning og præciseringen af mit analytiske objekt, Netuddannelsesforløbet og praksis som et online læringsrum. Her sætter jeg imidlertid min interesse for Netuddannelsesforløbet og dens udviklingshistorie ind som analysestrategisk rettesnor. Jeg lader de første gennemlæsning foretage kronologisk og rekonstruerer forløbet gennem feltnoter, feltdagbøger, interviews, samtaler, evalueringer og materialer. Samtidig markerede jeg, hvad jeg fandt vigtigt ud fra de præliminære analyser sammen med de hyppigt fremkomne – eller modsat sjældent fremkomne – temaer, problemstillinger eller talemåder. Her blev Netuddannelsens talemåder om sig selv som udviklingsprojekt, vigtige at fastholde. Ligeledes blev Temadagenes (og hermed de involveredes) egne refleksioner over Netforløbet og netundervisningens hurdler vigtige for gennemlæsningen at markere og herefter systematisk at forfølge. Desuden fremstod kontraster i de medfølgende policy- og curriculumdokumenter. Herigennem blev Projekt Netuddannelse, som udviklingsprojekt og full scale uddannelsesforsøg, sat i relief af andre uddannelsesforsøg og former for evalueringsbaseret analyse.

Den systematiske gennemlæsning af de empiriske materialer og dokumentsamlinger blev dernæst intensiveret som kronologiske og tematiserede gennemlæsninger af materialer, der relaterede sig til de observerede studiesteder, dvs. online 'på nettet' og 'hjemme hos' de studerende, webinar etc. De temaer, som blev stedse tydeligere, blev fastholdt i relation til:

- Organisatorisk e-pædagogisk udvikling med VIA som kontekst
- E-tiviteternes strukturerende virkning
- Online-studier, med hjemmet som kontekst

Indekseringen og udfoldelse af temaer og problemstillinger hjalp ”by guiding me to significant pieces of data” (Jones & Watt, 2010, s. 161) til at håndtere det store datamateriale. Samtidig blev fokus fastholdt på de vigtige temaer og problemstillinger, som de 'empiriske fund' og som analysens objekt.

'Selve' analysen defineres i lighed med metodelitteraturen og de beslægtede etnografiske fremstillinger som en tematisk og problemorienteret analyse (Borgnakke, 1996, 2018; Jones & Watt, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Røn Noer, 2016). Mine valg og tematiske analyser er indlejret i den etnografiske forløbsanalytiske fremfærd. Her bliver analysestrategien også til en

strategi for afhandlingens fremstilling. Temaer og problemstillinger skærpes gradvist gennem nærværende afhandlings analysedele, først gennemført som forløbsanalyse, der, som genren angiver, er kronologisk i sit udgangspunkt. Dernæst gennemføres næranalyser, der fokuserer på praktisk udformning og brug af e-tiviteterne (og i udspringet anlægger undervisernes optik) og efterfølges af næranalyser, der fokuserer på online læringssituationer i hjemmet og anlægger de studerendes optik.

I arbejdet med den tematiske analyses enkelte nedslag og næranalyser var jeg desuden inspireret af Adele Clarkes situational mapping (2003). Trods Clarkes tilstræbte postmodernistiske drejning af grounded theory, er elementer i 'situational analysis' at betragte som karakteristiske for den etnografiske tilgang (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 167–168; Borgnakke, 2018, 1996 bd. 2). Ved udarbejdelsen af situational maps er observationer og referater fra fx Netuddannelsesforløbets karakteristiske Temadage og Nyhedsbreve først læst igennem, og individer, kollektiver, objekter og diskurser er tilfældigt noteret i et 'dirty, messy map' (Clarke, 2003, s. 561). Punkterne på den 'dirty, messy map' er efterfølgende forbundet, så relationerne mellem de forskellige punkter fremgår. Metodens visuelle overblik anskueliggjorde, at Projekt Netuddannelsens bestræbelser på at gøre 'mere end blot at sætte strøm til' faldt i fire faser, hvor især den tredje fase 'Tvivlen' var en analytisk overraskelse. Under hver fase har jeg desuden fastholdt de undertemaer, der i de situational maps fremstår som 'kardinalpunkter' i Projekt Netuddannelsens forløb fra projekt til drift (Borgnakke, 2013, s. 18–23).

I næranalyser af Netuddannelsens 'indre arbejde' og af e-tiviteters betydning og praktiske konsekvenser i den netbaserede undervisningsproces, fastholdes forløbet som undervisernes asynkrone og online version og alternativ til campusbaseret undervisning. Her inddrages Lars Løvlie's operationaliseringer af praksisniveauer P1, P2 og P3 (Løvlie, 1972, 1984) som inspiration til opbygningen og gennemførelse af Del III's næranalyser med fokus på Projekt Netuddannelsens, og dermed undervisernes italesatte inspiration fra Salmon, efterfulgt af fokus på undervisernes planlægning med e-tiviteterne, og de Netstuderendes brug af e-tiviteterne. Del III fastholder derved fokus på den didaktiske proces og de forskellige praksisniveaues indbyrdes forhold nuanceret som henholdsvis undervisnings- og læringspraktiske niveauer.

Kombinationen af observationer online-offline og hjemme hos de studerende giver et unikt indblik i, hvordan studerende i en netbaseret uddannelse studerer. De studerendes læringspraksis og håndteringer af studiesituationen og studiebetinger er derfor valgt som fokus for Del IV næranalyserne.

Det analytiske objekt er fortsat retningsgivende. Hvor Projekt Netuddannelse og e-tiviteterne er rettet mod tilrettelæggelse af det online rum i en uddannelsesorganisatorisk kontekst, repræsenterer de Netstuderende 'siddende hjemme hos sig selv' et markant skifte i læringskontekst og rum. Som tidligere nævnt gjorde 'work the hyphen' (Fine, 1994) mellem online-offline, det klart, hvorledes de studerende skulle håndtere nye læringskontekster i et kontinuum. Både hjemmet som uformel læringskontekst samt de teknologiske muligheder og krav spillede ind. Analysestrategiens sidste og afsluttende objekt er dette, den uformelle læringskontekst. Som det vil fremgå siden, kalder netop den uformelle læringskontekst på en tilbagevenden til den formelle læringskontekst og til de undervisnings- og læringsstrategier, som de lærerstyrede e-tiviteter repræsenterede.

For den etnografiske analyse betyder det, at denne afrundes ved at genkalde sig Netuddannelsens forløb som organisatorisk og e-pædagogisk udviklingsarbejde ved at anlægge et dobbeltblik.

Dobbeltblikket på Netuddannelsen som både organisatorisk og e-pædagogisk udviklingsarbejde er omdrejningspunktet for feltarbejdet og dermed også for den etnografiske analyse og dens empiriske positioner. Som det vil fremgå af det efterfølgende kapitel, er det tilsvarende omdrejningspunkt for afhandlingens teoretiske positioner, der som konsekvens inddrager den teoretisk begrebslige baggrund knyttet til henholdsvis organisationsudvikling og udvikling af den læringsmæssige praksis. I det lys skal det efterfølgende kapitels gennemgange og fokuseringerne på især Chris Argyris & Donald Schön (1996, 1974), Jean Lave & Etienne Wenger (1991, 2003) ses.

Kapitel 4. Teoretiske inspirationer

I dette kapitel uddybes mine refleksioner over forholdet mellem afhandlingens empirisk centrale problemstillinger og teoretiske inspirationsgrundlag. Desuden præciseres de teoretiske begrebers plads og konsekvens for analyseprocessen. Atkinson understreger med formuleringen: "If ethnographic research demands multiple skills, it also depends on a variety of theoretical, or conceptual, repertoires" (Atkinson, 2015, s. 44), at etnografisk forskning er afhængig af flere teoretiske angrebsvinkler. Tilsvarende understreger jeg, at mit feltarbejdes henvisninger til, at Projekt Netuddannelse på en og samme gang fungerer som e-pædagogisk udvikling og organisatorisk udvikling, kræver inddragelse af såvel e-pædagogiske teorier som organisationsteorier.

Projektgruppens idé og hovedbestræbelse om at ville andet og 'mere end blot at sætte strøm til papir' markerer Projekt Netuddannelsens intention om udvikling af et radikalt e-læringstiltag, der samtidig i organisatorisk forstand fremstår som værende "konkurrencedygtig i uddannelsesfeltet" (Projektbeskr. 2012, s. 3). Dette giver anledning til at skærpe blikket for de bestræbelser og organisatoriske læringstræk, der kan knyttes til Chris Argyris og Donald A. Schöns (1996, 1974) begreber og udlægning af double-loop læring som 'den ideelle måde' at fremtidssikre organisationer på (Argyris, 1993, s. 9).

Den e-pædagogiske udvikling er i Projekt Netuddannelsen knyttet til Gilly Salmon (2011), og denne er derfor allerede integreret i Projekt Netuddannelsens egne beskrivelser af den curriculære og didaktiske udvikling. Til at fastholde de observerede uddannelsespraktiske og læringsmæssige konsekvenser inddrages begreber fra Jean Lave & Etienne Wenger (1991, 2003). Herigennem fastholdes, at både den organisatoriske læring for underviserne og den faglige undervisning og læring skal opfattes som situeret og som en del af et praksisfællesskab. Desuden inddrages Karen Borgnakkes (1996, 2008, 2011) og Vibeke Røn Noers (2016) begreber om de studerendes læringsstrategier og studiestrategier. Herigennem præciseres de Netstuderendes strategiske håndtering og skift mellem strategier, der møntes på henholdsvis skolastikkens klasseværelse, de online læringsrum og hjemmet. Med præciseringen af henholdsvis de teoretiske og empiriske betydninger af begreberne, fastholder jeg i kapitlets afslutning konsekvenserne for analysekapitlerne.

Organisatorisk læring – Argyris og Schön

Argyris og Schön ser, inspireret af systemteorien, organisationer som selvregulerende systemer, som ændres indefra ved fejlafdækning og –retning. De har samtidig fokus på individerne i organisationen. Således lægger Argyris og Schöns tilgang op til den grundlæggende betragtning, at det er individerne i organisationen, som handler og lærer samtidig med, at handlerepertoiret og læringspotentialerne begrebsættes som organisatorisk læring. Single- og double-loop læring er begge ønskværdige inden for organisatorisk læring. Single-loop læring refererer til mødet med en udfordring, der fører til justering og tilpasning uden, at organisationens eksisterende rammer anfægtes. Double-loop læring refererer derimod til mere dybdegående ændringer. Ved double-loop læring sættes spørgsmålstejn ved organisationens grundlæggende værdier, normer og antagelser i mødet med udfordringer, hvor der er et 'mismatch' mellem det intenderede og det faktuelle (Argyris & Schön, 1996).

Læringsforståelsen bag single- og double-loop læring relateres, inspireret af Piaget, til organisationer som havende et kognitivt system. Dette system har en kerne og en periferi, som begge kan påvirkes og ændres, om end det kræver forskelligt. Når dette relateres til afhandlingens empiriske udgangspunkt, betyder det, at Projekt Netuddannelsen, samt VIA organisationen, internt i organisationen reflekterer og stiller spørgsmål til selve kernen. Dermed stilles der spørgsmål til, hvordan de basale værdier, antagelser og normer driver sygeplejerskeuddannelse. Det betyder endvidere, at VIA selv peger på double- og single-loop læring. Det iagttages, hvordan Projekt Netuddannelsen selv understreger behovet for double-loop læring ved i udviklingen af en netbaseret sygeplejerskeuddannelse at pointere ambitionerne om at udvikle et netbaseret praktisk alternativ, som overskrider de konventionelle fjernstudier og campusstudier.

Mine empiriske iagttagelser fokuserer her på forandringer, der i forlængelse af Argyris og Schön, betones som forandringer, der skal skabes. Som det formuleres af Argyris og Schön: "we were interested in understanding how to create events, not simply observe them. Our theory was not only about action but about how to create action" (Argyris & Schön, 1974, s. xi).

Med orienteringen mod at skabe organisatorisk forandring vedkender Argyris og Schön det normative i deres tilgang. Med afhandlingen er jeg imidlertid ude i et andet empirisk analytisk ærinde. Jeg anvender Argyris og Schöns begrebsapparat retrospektivt til at analysere, hvad der sker i den forandring, som oprettelsen af en hel ny organisation inden for eksisterende organisationer, i mit tilfælde Projekt Netuddannelse, udgør. Desuden fastholder jeg, i de empiriske analyser, forløb, hvor de involverede individer (i mit feltarbejde fx underviserne) i

udgangspunktet ikke møder forandring med defensive rutiner men med forandringsorienterede nye initiativer. I øvrigt har Netunderviserne hovedsageligt selv meldt sig til at deltage i noget, som allerede i sit organisatoriske udspring blev defineret som en forandring og et fremtidsrettet alternativ.

Som allerede nævnt er det interessante teoretisk-begrebslige afsæt for mig single- og doubleloop læring. I tilknytning hertil bliver begreberne *organizational inquiry* samt *teori-i-brug* (*theory-in-use*) og *postuleret-teori* (*espoused theory*) desuden interessante. Jeg uddyber begrebsforståelse og begrundelse nedenfor.

Single- og doubleloop læring

Både individer og organisationer gør brug af det, som Argyris og Schön (1974, 1996) benævner henholdsvis *teori-i-brug* (*theory-in-use*) og *postuleret-teori* (*espoused theory*)²². Individernes handlinger og rækker af teori-i-brug er med til både at skabe og vedligeholde organisationens måde at handle på. Efterfølgende er organisationens tilgang med til enten at forstærke eller at restrukturere det enkelte individs teori-i-brug. Såvel individers som organisationers teori-i-brug har, ifølge Argyris' og Schöns egne empiriske undersøgelser, en udpræget tendens til at ville forsvare den bestående 'kerne' og dens værdier, normer og antagelser.

Betragtes dernæst processen med at udfordre det bestående, forandre og føre til nye handlinger, fastholder Argyris og Schön den Dewey inspirerede betegnelse *organizational inquiry*:

Inquiry for Dewey combines mental reasoning and action. The Deweyan inquirer is not a spectator but an actor who stands within a situation of action, seeking actively to understand and change it. When inquiry results in a learning outcome, it yields both thought and action, at least in some degree new to the inquirer. (Argyris & Schön, 1996, s. 31)

²² Jeg har valgt at oversætte disse to begreber, idet jeg finder at det letter forståelsen uden, at der går noget tabt i oversættelsen.

Inquiry refererer således til en proces med undersøgelse, refleksion og handling, samt til en forståelse af, at der læres ved at løse problemer og implementere løsninger. Praksis bliver derved udgangspunktet for læring. Det er desuden afgørende for organisatorisk inquiry, at den foretages af organisationens individer på vegne af organisationen og inden for dens kultur for, hvad der anses for problemer.

Processen, hvor individuelle erkendelser bliver til kollektive erkendelser, bliver nærværende. Men forholdet mellem det individuelle og det kollektive er ikke særskilt belyst af Argyris og Schön. Som understreget af Pernille Bottrup (1999)²³ forudsætter Argyris og Schöns argumentation, at individerne i organizational inquiry ”i en vis forstand – i selve processen – [skal] tage dette fællesskab på sig, erkende sig selv som en del af det og respektere dets normer og regler samt gennem dette kunne adskille sig selv fra andre” (Bottrup, 1999, s. 47).

For mig kompliceres beskrivelsen af organisatorisk inquiry desuden af, at konteksten er forudsat præget af netop dét, som forventes ændret, når der finder organisatorisk læring sted, som følge af organizational inquiry. Organizational inquiry skal altså foregå inden for rammer, der i processen forventes ændret!

Mit feltarbejde vidnede om beslægtede træk og beslægtede referencer til rammer, der både er forudsatte til stede og forventes ændret. Feltarbejdet som følgeforskning viste, hvordan Projekt Netuddannelsen voksede til en egen selvstændig organisation. I sit udspring var det defineret, at to organisationer i form af to udbudssteder med hver deres tilhørende klinik sammen skulle udvikle Netuddannelsen. Der var altså her flere separate etablerede *kulturer*, og i slægtskab med Argyris og Schöns udlægning, mange forskellige såvel teorier-i-brug som postulerede-teorier om det at bedrive sygeplejerskeuddannelse. Tilsvarende var der flere parter, der skulle mødes om udviklingen af en netbaseret uddannelse, dog med reference til organisatoriske mål i de bestående organisationer og ikke i forhold til udviklingen af en ny.

I dette organisatoriske kredsløb med mange forskellige kulturer og ’stemmer’ kom Projekt Netuddannelsens Curriculumgruppe og de e-didaktiske dokumenter til at fylde som en samlende kraft og central faktor. Curriculumgruppens *eksplicitte* gengivelse af, hvordan den e-

²³ Ph.d. afhandling om organisatorisk læring

pædagogiske tilgang skulle forstås og ikke mindst, hvordan det forventes, at såvel undervisere som studerende skulle handle på baggrund heraf, tegnede et billede af nye værdier, normer og antagelser for undervisning. Curriculumgruppens angivelse af den eksplicitte ramme for det e-pædagogisk projekt, fungerede, med Argyris og Schöns betegnelser som postuleret teori.

Hvor Curriculumgruppen gav rammen for det e-pædagogiske projekt, så vidnede feltarbejdet om, at de såkaldte Temadage organisatorisk blev stedet, hvor både rammen og dens implementering til stadighed *i fællesskab* blev *drøftet* og også *nye handlinger forslået og initieret*. Forløbets Temadage blev samtidig det tydeligste udtryk for koblingen mellem double-loop læring, og dét som Argyris og Schön betegner som organisatorisk inquiry, som det skal udfoldes nedenfor.

Organisatorisk inquiry

I double-loop lærings- og forandringsprocesser og i samspillet mellem individer og organisation spiller inquiry en central rolle:

[...] when their inquiry leads to change in the values of their theories-in-use or by organizations, when individuals inquire on behalf of an organization in such a way as to lead to change in the values of organizational theory-in-use. (Argyris & Schön, 1996, s. 21)

Inquiry kædes sammen med double-loop læring, teori-i-brug samt forholdet mellem individ og organisation og stiller grundlæggende spørgsmål til hvad og hvilken læring, der ønskes, men også om det ønskes. Ideelt set er denne form organisatorisk inquiry, og hermed tendensen til double-loop læring, fortløbende og organisatorisk karakteriseret ved, at såvel forandringen som implementeringen, inklusiv nye interne og/eller eksterne påvirkninger, til stadighed følges og udfordres.

I feltarbejdet fylder udsagn og beskrivelser af udfordringerne meget. Underviserne beretter tillige om, hvordan de oplever overgangen til den netbaserede undervisningsform som en stor omvæltning. Samtidig vidner beretningerne om, at denne forandring og læring tager forskellige former. Dette bliver tydeligt mellem de forskellige undervisergrupper, hvor nogle tager udgangspunkt i mange års erfaringer med campusundervisning og andre i den nye postuleret e-pædagogik.

Ved at værdier, normer og antagelser for undervisning kontinuerligt drøftes og implementeres på undervisermøder og Temadage, begynder det nye i Projekt Netuddannelsen samtidig at fungere

som en linse, hvorigennem der kritisk tillige kan ses på værdier, normer og antagelser i den eksisterende campusuddannelse.

Om end Argyris og Schöns begreber om double-loop læring og organisatorisk inquiry vækker genklang og giver feltforskningens forløbsstudier og organisationsorienterede analyser perspektiv, er det teoretisk-begrebslige grundlag samtidigt begrænset. Argyris og Schöns fremstillinger skærper primært blikket for de organisatoriske aspekter og kun sekundært for de pædagogiske og læringsmæssige aspekter. Da jeg gennem feltarbejdet følger aktørerne i organisationen, og derved bevæger mig mellem Projekt Netuddannelsens meso-niveau og det undervisnings- og læringspraktiske mikro-niveau, er der under alle omstændigheder behov for at supplere organisationsteorierne med undervisnings- og læringsteorier, der fanger dette skifte. Gilly Salmons teori om udvikling af e-pædagogik markerer dette skifte og dets betydning for Projekt Netuddannelsen. Salmon behandles selvstændigt i kapitel 6. Om analyserne af det undervisnings- og læringspraktiske niveau skal jeg blot fastholde (og nedenfor uddybe) afhandlingens gennemgående læringsbegreber med reference til Jean Lave og Etienne Wenger (1991, 2003). Empirisk-analytiske kategorier og begreber om undervisnings-, lærings- og studiestrategier udvikles inspireret af Karen Borgnakke (1989, 1996, 2008, 2011, 2018) og Vibeke Røn Noer (2016).

Situeret læring og læringskonteksterne – Lave og Wenger

For de etnografiske studier og analyser er Lave og Wengers (1991, 2003) sociale praksisteori med hovedbegreberne 'situeret læring', 'legitim perifer deltagelse' og 'praksisfællesskaber' interessant og relevant grundlag. Teoretisk-begrebsligt betyder det, at såvel de observerede organisatoriske- og praksislæringssituationer (med de involverede deltagere i Projekt Netuddannelsen) som de online undervisnings- og læringssituationer (med undervisere og studerende) kan beskrives og analyseres som 'situeret læring'.

Idet Lave og Wenger anskuer situeret læring, som "et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis" (2003, s. 33), skærpes analysen af Projekt Netuddannelsen som læringskontekst, hvor de deltagende aktører i praksis udvikler det e-pædagogiske læringsmiljø. For analysen er det afgørende, at såvel den organisatoriske læring for undervisernes og den sundhedsfaglige undervisning og (ind)læring opfattes som situeret og som en del af et praksisfællesskab. Hvor Lave og Wenger anfører, at de har "rettet opmærksomhed mod strukturen i den sociale praksis i

stedet for at give den pædagogiske struktur privilegeret status som kilde til læring” (2003, s. 96), tilføjer jeg, at både den e-pædagogiske og den sociale struktur skal betragtes som privilegerede og kilder til de Netstuderendes læring. Jeg fastholder ’både/og’ samt sidestillingen af empiriske grunde i forlængelse af mine observationer og samtaler med de studerende. Men jeg fastholder dem også af hensyn til den fortløbende analyses blik for de studerendes strategier og praktiske håndtering af ’eget hjem’ som uformel læringskontekst. I den uformelle og altså hjemlige kontekst er udviklingen af de studerendes læringspraksis situeret hjemme. Deltagelsen og udviklingen af praksisfællesskabet, som jeg i næranalyserne præciserer som de digitaliserede læringsfællesskaber, er derimod ikke rettet mod ’det hjemlige’ eller familien, men rettet mod studiegruppen og den studieformelle læringskontekst.

Når læring er en integreret del af den kontekst, som praksisfællesskabet fungerer i, bliver den personlige adgang til den sociale praksis interessant i lyset af Lave og Wengers begreb om ’legitim perifer deltagelse’ (2003, s. 13–103). Med ’legitim’ præciseres det, at praksisfællesskabet anerkender såvel den nyankommnes interesse som egne interesser i vedkommendes deltagelse i den social praksis. ’Perifer’ markerer samtidig en læreproces gennem deltagelse, der kan føre til, at vedkommende opnår ’fuld deltagelse’ i praksisfællesskabet (ibid.). Legitim perifer deltagelse er således muligheden for læring ved at deltage i praksisfællesskabet, hvor det fællesskabsbegreb, som ligger til grund for ””viden” og dens ”sted” i den levede verden, er både afgørende og subtilt” (Lave & Wenger, 2003, s. 83). Når Peer Mylov i sine gennemgange af grundlaget (Mylov, 2003, s. 132–177) desuden pointerer, at ”praksisfællesskabet rummer alt der behøves” (ibid., s. 162) udfoldes begrebet ’praksisfællesskab’ yderligere. I min optik, som skal understreges nedenfor, skal udfoldelserne relateres til mine de empiriske begrundelser for inddragelsen.

Praksisfællesskaber

I de praksisfællesskaber, som Lave og Wenger refererer til, består fællesskabet af områdets mestre eller veteraner samt lærlinge, der ved legitim perifere deltagelse lærer den pågældende praksis gennem deltagelse. Forholdet mellem lærlinge og mestre præciseres dels som en relation mellem newcomers og oldtimers, dels som en hierarkisk relation. De mindst lige så lærerige relationer til medlærlinge betragtes som ’ligestillede relationer’. Virksomhedssystemet, som Lave og Wenger også kalder det, giver deltagerne ”en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder i deres liv og for deres fællesskaber” (Lave & Wenger, 2003, s. 83). Mine analyser

fremhæver ikke mestre på det pædagogiske område, men opererer dog med relationen mellem oldtimers (de erfarne) og newcomers (de nye). Der er såvel i organisationen som blandt de studerende henvisninger til den skolastiske konteksts 'erfarne' undervisere og læremestre, samt til den kliniske praksis' tradition for at høre til mesterlæren. Der er desuden blandt de skiftende undervisergrupper en skelnen mellem de efterhånden erfarne undervisere og de helt nye.

Fokuserer jeg derfor specifikt på det e-pædagogiske, toner de erfarne frem som et praksisfællesskab, der skabte e-tiviteterne og fungerede som mestre for udviklingen af undervisningen i Netuddannelsen. Ved Netuddannelsesforløbets start etableres tillige en Curriculumgruppe og et samarbejde, hvor 'mestrene' deler deres viden, men også påvirkes af det omgivende fællesskab. Fællesskabet giver desuden en fortolkningsstøtte til at forstå den praksis, som Netuddannelsens planlæggere og undervisere deltog i. Feltarbejdet viser, at især pionerårgangens første undervisergruppe udvikler en fællesskabsforståelse. Udtrykt med Lave og Wengers begreber betyder det, at især denne undervisergruppe udvikler det interne sprog i praksisfællesskabet gennem deltagelse i de processer, der ledte frem til praksisfællesskabets viden.

Forløbsstudierne viser dernæst om de efterfølgende perioder, at der er forskelle på, hvor meget de respektive grupper af Netundervisere tager det e-pædagogiske interne sprog til sig. Med Lave og Wengers pointeringer og fokuseringer på 'deltagerbaner' (ibid., s. 107-128), kan det hævdes, at de pågældende undervisere prioriterede fortolkningsstøtten fra et andet praksisfællesskab, nemlig campusunderviser-fællesskabet, højere. Yderligere åbnes op for fortolkningen, at hvert moduls undervisergruppe udfordrer den kontinuitet og fortælling, der var skabt omkring den e-pædagogiske fremfærd i Projekt Netuddannelsen. Hvert moduls undervisergrupper sætter så at sige deres egne fortællinger i stedet.

Med praksisfællesskaber introducerer Lave og Wenger tillige begrebet 'læreplan', som kontrast til den institutionelle 'undervisningsplan' (ibid., s. 82). Hvis jeg skulle kategorisere på lignende vis svarer den institutionelle undervisningsplan i Netuddannelsens regi til de officielle modulbeskrivelser samt til de særligt udarbejdede e-tiviteter. Anskues dernæst de Netstuderendes deltagelse i studiegrupperne som et praksisfællesskab med sociale strukturer og en hjemlig kontekst, tegnes konturerne af 'læreplan'. Læreplan er at forstå som "et felt af læringsressourcer i hverdagspraksis *set fra de lærendes perspektiv*" (ibid.), der skabes inden for fællesskabets praksis, hvorved tilegnelse af viden netop sker "ved centripetal deltagelse i det omgivende fællesskabs læreplan" (ibid., s. 85). At skelne mellem det, jeg vil pointere som henholdsvis undervisernes undervisningsplan og de studerendes læreplan er af betydning – især for min gennemførelse af analyserne om de Netstuderendes opbygning af læringsfællesskaber. Her

fastholdes samtidig referencen til de Netstuderendes egne grupperinger og praksisser, som repræsenterer, hvad der i sammenhængen er det omgivende fællesskabs læreplaner og læringsressourcer.

I forlængelse heraf skal det pointeres, at der ikke (ej heller i Lave og Wengers optik) er et 1:1 forhold mellem at deltage i praksis – som fx studiegruppen – og at opnå et specifikt sygeplejefagligt læringsudbytte. Fællesskabets læreplaner, kan således formes og fyldes med individuelle træk og føre til forskellige former for læringsudbytte. Mine feltobservationer bekræfter dette ved både at referere til Netstuderende, der omtaler et højt læringsudbytte, som resultat af studiegruppens arbejde, og refererer til Netstuderende, der kæmper for at få studiegruppen til at fungere som et praksisfællesskab. For de Netstuderende bliver en velfungerende studiegruppe en forudsætning for at møde de udfordringer, som den e-pædagogiske opbygning rammesætter og kræver af praksisfællesskabet.

Som det fremgår, er Lave og Wenger velegnet til at fastholde fænomener, der vedrører Netuddannelsen som læringskontekst og hermed velegnet til såvel en teoretisk som en empirisk-analytisk karakteristik af læringsmiljøet, praksisfællesskabet og læringssituationerne. Men i forhold til nuanceret beskrivelse af de undervisnings- og læringspraktiske handlinger, er der dog behov for yderligere præciseringer med reference til henholdsvis klasserumsforskningen og de etnografiske studier af undervisningens indre arbejde.

Undervisningens indre arbejde og studiestrategier

For at præcisere de netbaserede læringsforløb, som de gennemføres i et online rum for læring, inddrages klasserumsforskningens kortlægning af rummet for læring i begrebssætningen af undervisningsforløb, interaktioner og kommunikative mønstre (Lindblad & Sahlström, 2003; Borgnakke, 2013, 2018). Idet begrebssætningen relateres til grundspørgsmålet: 'hvad sker der i klasselokalet', er det i forbindelse med Netuddannelsen allerede omformuleret til spørgsmålet "hvad sker der i det digitaliserede klasseværelse" (Borgnakke, 2013, s. 48). Samtidig er det i min optik efterfulgt af en konstatering. Hvor klasseværelset nemlig er veldefineret, er det online eller digitaliserede rum til læring mere diffust, og hvor klasserumsforskningen har givet et begrebsapparat til at indramme klasseværelsets praktiske kompleksitet, indrammes det digitaliserede rum ikke i samme grad. Samtidig repræsenterer klasseværelset som fysisk rum og det digitaliserede rum en kontrast, hvor de to kontekster divergerer. Lægges dertil klasseundervisningens rutiner

og rytmer, som med Lindblad og Sahlström refererer til ”lektionen med dens forskellige faser, fra eleverne kommer ind i klassen, over gennemgang med spørgsmål og svar til individuelt arbejde og sidst afslutning” (Lindblad & Sahlström, 2003, s. 252), tydeliggøres kontrasterne.

Både institutionelt og undervisningspraktisk indrammes den konventionelle lektion af læreren, der starter lektionen, motiverer eleverne, fastholder dem i det underviste, for endelig, når lektionen, eller samlingen af lektioner, er omme at afslutte dem (Lindblad & Sahlström, 2003; Wulf, 2012; Kirketerp Nielsen, 2018). Det empirisk tankevækkende for beskrivelse og analyse af den e-pædagogiske og netbaserede ’lektion’ er, at de karakteristiske indledende og afsluttende handlinger, som følge af undervisningens netbasering, er fraværende. Det vil fremgå af min senere behandling, at undervisernes udarbejdede e-tiviteter intentionelt skulle indeholde disse funktioner. Funktionerne genfindes således repræsenteret i e-tiviteterne som tekst og formulering, hvor de i slægtskab med IRE-strukturen initierer, og de studerende afleverer deres besvarelser, mens underviserne afsluttende giver feedback. E-tiviteterne forefindes imidlertid kun i skriftlig form, og selvom teksten har en underviserstemme indlejret i instruksen, så er der for den Netstuderende i situationen ingen ’igangsættende underviserhandlinger’ og ingen undervisere, der starter med ”I dag skal vi arbejde med...”. Ligeledes er de ’afsluttende underviserhandlinger’ fraværende.

Konteksten er i Netuddannelsens skoleregi markeret tilsvarende som et virtuelt skolerum. Interaktioner er desuden for både undervisere og studerende i Netuddannelsen relateret til de kendte handlinger og viden om det at ’gøre’ eller ’modtage’ undervisning. For forløbsanalysen er pointen imidlertid, at med opstarten af Netuddannelsen forsvinder denne kendte kontekst og de kendte handlerepertoarer for undervisning. Hermed bliver Netforløbet i sig selv et udtryk for et overvældende skifte i undervisnings- og læringskontekst – og overvældende for såvel underviser som studerende. Derved bliver skiftet i sig selv anledning til at nytænke grundspørgsmålene om, hvad der sker i rummet for læring. Desuden giver skiftet anledning til at undersøge spørgsmålet om Netundervisernes lærerfunktioner og handlerepertoire.

Lærerfunktioner og handlinger

Min kortlægning af Netforløbets krav og forventninger til undervisernes rolle og funktioner er inspireret af Borgnakkes arbejde med ’lærerfunktioner’ (Borgnakke, 2018, 1996, s. 289–308 bd. 1, 1996, s. 345–464 bd. 2, 1989). På denne baggrund viser jeg, hvordan Netuddannelsens forløb

repræsenterer forskydninger mellem lærerfunktioner og deres praktiske virksomhed, som on- og offline tilstedevær og fravær. Ved Netuddannelsens start opbygges det e-pædagogiske tiltag koncentreret om e-tiviteter. Her flyttes undervisningssituationerne ud af klasseværelset og ind i det online rum. Læreren er, som underviser og instruktør, til stede i repræsenteret form og skrevet ind i e-tiviteten. Men samtidig skrives underviserne, som fysisk fraværende, ud af den egentlige undervisningsproces. I Netuddannelsesforløbet er der således et ganske kompliceret skift i forløbet mellem fravær og nærvær af lærerfunktion, undervisningsproces og lærer-elev interaktion.

Borgnakke arbejder med de lærerfunktioner, som dækker hele undervisningsprocessen, idet de dækker såvel planlægningen af undervisningen, selve undervisningen, som den afsluttende, evaluerende del af den (Borgnakke, 1996, 2018; Dale, 1999). Hvor indkredsningen af lærer-typologier øger forståelse af lærerroller fx gengivet som advokaten, humanisten, skeptikeren og pragmatikeren (Petit dit Dariel m.fl., 2013), skærper Borgnakkes funktionsbestemmelser snarere analysen af lærernes funktioner og handlerepertoire, som det kan observeres i praksis. I min optik betyder det skærpet fokus på de nye lærerfunktioner i den faktiske netbaserede praksis. Følges Borgnakkes opdeling i både proces- og situationsafhængige lærerfunktioner, fastholdes funktioner og handlerepertoire som gøremål foretaget undervejs i forløb og situation.

Jeg tilpasser dermed Borgnakkes model til min karakteristik af e-tivetsforløb, men fastholder undervisningsprocessen med de procesafhængige funktioner relateret til 'Planlægger', 'Underviser' og 'Feedback'er'. De situationsafhængige lærerfunktioner er specifikt knyttet til Netuddannelsens beskrivelse og funktionsskift fx formuleret som et skift fra 'underviser' til 'e-moderator' (Dok: Læring i det virtuelle, 2012). Mine observationer og forløbsstudier viste dog, at rollen som e-moderator aldrig bliver aktiveret, ej selvom funktionen 'Underviser' forlades. Det efterlader et undervisningspraktisk tomrum. Samtidig forlænger de underviserplanlagte e-tiviteter rækkevidden af 'den underviserstillede opgave'. Tendensen til skolificering tydeliggøres i det netbaserede forløb. Men tendensen modvirkes også af de Netstuderendes lærerplaner og udvikling af studiestrategier.

Studiestrategier

Inspireret af beslægtede etnografiske studier, der kunne fastholde de studerendes perspektiv og fastholde forholdet mellem læringsstrategier og studiestrategier understreger jeg, at de

Netstuderende gik strategisk til værks, når de skulle håndtere Netforløbets udfordringer og krav til dem som studerende. Her ligger jeg på linje med Borgnakkes pointeringer af, hvori interessen for strategibegrebet består:

I udspringet var det nemlig *ikke* et spørgsmål om de gode eller dårlige strategier. Pointen var, at det var elevernes egne strategier. Det interessante var, hvordan elever og studerende udvikler deres egne strategier og satte dem i værk” (Borgnakke, 2008, s. 56).

Strategibegreber bliver her fastholdt og forbundet med den kontekst, som de studerende befinder sig i. I Borgnakkes analyser tages udspringet i henholdsvis de universitære og de gymnasiale læringskontekster med fastholdelse af henholdsvis problem-/emneorienterede strategier og dybde-/overflade strategier (Borgnakke, 2008, s. 55–61, 2011, s. 21–28). Karakteristikken udvides på baggrund af casestudier i voksenuddannelse, Åbent Universitet og professionslæring til at omfatte de erfaringsbaserede og professionsbaserede strategier (Borgnakke, 2014). I IT-klasser på gymnasieniveau gav teknologien indpas for IT-baserede strategier, som idet de blev den fælles reference for eleverne, åbnede op for nye rum til læring og kommunikation (Borgnakke, 2007).

Med det kontekstnære udgangspunkt skærper denne forståelse af strategibegrebet analysen af de Netstuderendes måder at håndtere de udfordringer, som Netuddannelsen stiller dem over for. I udgangspunkt har hovedparten af de Netstuderende strategisk søgt Netuddannelse for at kunne forvalte studie, familie og arbejde.

Det vil fremgå af mine næranalyser, at de Netstuderende udvikler en selvforvaltende strategi, der er praktisk målrettet som en studiestrategi. I lighed med fremstillinger i Vibeke Røn Noers (2016) afhandling har jeg derfor brug for et strategibegreb, som dækker bredere end læringsstrategibegrebet og fungerer som henvisning til studielivet som samlet hele. Røn Noer formulerer interessen for campusbaserede sygeplejestuderendes strategier som studiestrategier, der ”samlet handler om ’at håndtere levet studieliv’” (2016, s. 67). I forhold hertil formulerer jeg interessen for at fastholde situationer og processer om, hvordan Netstuderende er nødt til at udvikle studiestrategier for at kunne balancere studiet i relation til familie, arbejde og andre forpligtelser eller udfordringer uden for studiet.

Afhandlingens teoretisk-begrebslige rammesætning præges af perspektivskift mellem Netuddannelsens organisation, undervisere og de studerende. Samtidig skærpes dobbeltblikket på Netuddannelsen som både organisatorisk og e-pædagogisk udviklingsarbejde i teoretisk

forstand, og inddragelsen af de organisations- og læringsteoretiske positioner med reference til Argyris & Schön og Lave & Wenger skal ses i det lys.

Dobbeltblikket skal fremover fastholdes i empirisk-analytisk forstand som omdrejningspunkt for de etnografiske forløbsstudier, analysestrategi og fremstilling. Som det vil fremgå af de efterfølgende dele og kapitler fremstilles analyserne som forløbsanalyser og empiriske næranalyser, der følger Projekt Netuddannelsens forløb og implementering af de organisatoriske og e-pædagogiske aspekter. Hermed følges Netforløbet fra den organisatoriske og e-pædagogiske ide- og programsætning til den netbaserede faktiske praksis. Pionerårgangen er gennemgående i fokus.

DEL II. NÅR DER GØRES 'MERE END BLOT AT SÆTTE STRØM TIL'

Som feltforsker, der følger Netuddannelsens pionerårgang i sin fulde udstrækning fra 2011 til 2016, bliver jeg jævnligt mindet om, at Netuddannelsen både er et organisatorisk og et pædagogisk udviklingsarbejde. Organisatorisk er såvel ledelses- som underviserniveauet involveret. Samtidig er der et samarbejde på tværs af to udbudssteder. Pædagogisk er både en særlig nedsat curriculumgruppe, og undervisergrupperne involveret, ligesom referencen til Netuddannelsen som full scale forsøg betyder, at samtlige moduler i sygeplejeuddannelsen og progressionen her indenfor er involveret. Projekt Netuddannelsens forløb er altså mærkbart præget af de organisatoriske og pædagogiske aspekter og krav, der rettes til Netuddannelsen.

Forløbet er desuden præget af intentionen om at fungere som et alternativ til den campus-baserede uddannelse og til andre fleksible uddannelsesformer som fjernstudierne. Projekt Netuddannelsen italesætter alternativet ved at fremhæve, at de vil andet og 'mere end blot at sætte strøm til', og ved samtidig at tydeliggøre, at det innovative teknologiske og online aspekt skal have en e-pædagogisk fremtrædende plads i de forandringer, der pågår. Ved at betone alternativets bestræbelser ('vil mere end...') viser Projekt Netuddannelsen at have intentioner om at udfordre grundlæggende værdier og antagelser. Med Argyris og Schöns (1974, 1996) begreb om double-loop læring, vil Projekt Netuddannelsen udfordre såvel organisatorisk som pædagogisk. Samtidig gennemføres alternativet under de alment gældende retningslinjer for sygeplejerskeuddannelsen som sådan. Fortsat udtrykt med Argyris og Schöns begreber betyder det, at den tilstræbte double-loop læring skal overskride, men også foregå i et samspil med de organisatoriske og uddannelsesmæssige single-loop betingelser.

Som det vises i analysen af Netuddannelsesforløbet tydeliggøres kravene med skiftende vægt på henholdsvis organisatoriske og e-pædagogiske aspekter. Samtidig fastholdes hovedpointen, nemlig at der er et gennemgående samspil og parløb mellem det organisatoriske og pædagogiske udviklingsarbejde.

Kapitel 5. Faser i Projekt Netuddannelse. Fra iværksættelse til drift

I parløbet markeres Projekt Netuddannelsens Temadage, som det organisatoriske og pædagogiske udviklingsarbejdes mødested. Der skal Netuddannelsen som organisatorisk og pædagogisk praksis stå til fælles diskussion, intern evaluering og refleksion. Temadagene afholdes én gang pr. semester, og har deltagelse af projektets nedsatte grupper: projekt-, curriculum-, IT/AV- og undervisergrupperne, samt, om end mere sporadisk, af studievejledere og bibliotekarer.

For analysen er disse Temadage en markering af et behov for intern mødevirksomhed, der dernæst analytisk fremstår som et vigtigt organisatorisk og pædagogisk samlingspunkt. Her diskuteres Netuddannelsen som projekt og som praksis. Der gives tid og rum til, at evalueringer drøftes, forskningskonsulenten og senere også feltforskeren fremlægger og problematiserer, ligesom organisatoriske og didaktiske problemstillinger tages op. Det nyskabende i Temadagene udfoldes senere i kapitlet ved at lade dem eksemplificere den form for organisatorisk læring, der med Argyris & Schön (1974, 1996) begreber, tilstræber double-loop læring. Samtidig tydeliggøres forholdet og konflikten mellem det tilstræbte og de faktiske betingelser, som Netuddannelsen, som eksperiment og full scale uddannelse, repræsenterer. Ved at følge Temadagene skærpes analysen af forholdet mellem de tilstræbte double-loop læringssituationer og de herskende single-loop betingelser. Herigennem skærpes også analysen af, hvordan den organisatoriske læreproces i Netuddannelsen er planlagt, gennemført og (selv)-evalueret.

Hvor Temadagene eksponerer Projekt Netuddannelsens indre arbejde, eksponerer de Nyhedsbreve²⁴, der udsendes til deltagere, til biblioteket samt til hele VIA Sundheds ledelseslag, Projekt Netuddannelsens ansigt udadtil.

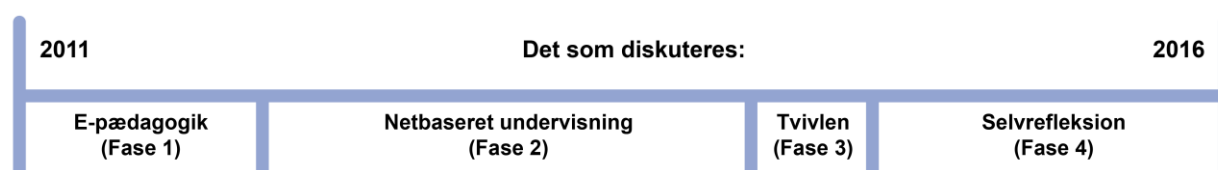
For analysen er Temadage og Nyhedsbreve vigtige kilder og samlingssteder. De repræsenterer et internt og eksternt informations- og refleksionsrum, der afspejler, hvordan Netuddannelsen præges af de skiftende perspektiver. Når projektet diskuterer sig selv på Temadagene, er det tydeligvis præget af undervisernes perspektiv. Ledelsens perspektiv sætter dog gennemgående sit præg. Her bekræftes det organisatoriske og pædagogiske ansvar med reference til ledelseslaget

²⁴ Nyhedsbrevene udkommer én gang pr. semester, men forskudt for temadagene

over projektledelsen, der var idemagerne til et netbaseret udbud, og i den kapacitet er repræsenteret i Netuddannelsens følgegruppe, der ”skal fungere som inspirations- og sparringsgruppe” (Projektbeskr. 2012). Mine observationer viser, at Følgegruppemøderne i stor udstrækning tillige bruges af projektledelsen til en deling af ansvaret. Projektledelsens overvejelser og perspektiver fastholdes desuden i interviews.

Med ledelses- og underviserperspektivet fastholdt og med henholdsvis Temadage og Nyhedsbreve som hele Projekt Netuddannelsesforløbets markører og samlingssteder, fastholder analysen, hvad der, for de involverede parter, forekommer organisatorisk eller pædagogisk relevant på det pågældende tidspunkt. Samtidig viser forløbsanalyserne, som det vil fremgå, hvordan det temporære og forløbet i sig selv afspejler de organisatoriske træk og Projekt Netuddannelsens udviklingsdynamik med skiftende karakteristika.

På baggrund af ovenstående skærpes blikket for forløbets fremanalyserede faser og for måderne, hvorpå Projekt Netuddannelsens involverede tematiserer de problemstillinger, som de møder undervejs. De fire faser som min forløbsanalyse peger på, tituleres og karakteriseres som følger:



Figur 8: Oversigt over faserne i forløbsanalysen

Den første fase med udvikling af den e-pædagogiske forskrift, varer ca. 1 år. Her er diskussion om Projekt Netuddannelsen som uddannelsesprojekt og netbaseret alternativ i fokus. Projekt Netuddannelsens grupper præsenterer sig for hinanden, ligesom det er i denne fase, at Projekt- og især Curriculumgruppen udvikler og præsenterer den e-pædagogiske forskrift. Fasen er generelt præget af pionerånd og at være i proces. Den anden fase (Netbaseret undervisning) er den længste og varer de næste ca. 2 år. Nu er de Netstuderende startet, og det som diskuteres, er undervisningen. Især evalueringerne gives tid og bliver derfor omdrejningspunkt for diskussionerne. Mod slutningen af fasen er der tillige opmærksomhed på progressionen i uddannelsen og egen underviserrolle. Den tredje fase (Tvivlen) varer ca. et ½ år og markerer et brud ved at repræsentere en mere selvkritisk og tvivlende tilgang til rammen for Netuddannelsen. Den fjerde og sidste fase (Projektets selvrefleksion) er karakteriseret ved, at Projekt Netuddannelsen begynder at analysere sit eget projekt. E-tiviteterne, der er blevet det e-

pædagogiske center, analyseres for deres pædagogiske potentiale, ligesom studentertilfredshedsundersøgelse og pionerårgangens slutevaluering bruges til både at karakterisere de Netstuderende, og til en sammenligning med de studerende på campusbaserede uddannelser.

I det følgende fastholdes overblikket, men nu med en fokusering på de respektive fasers kardinaldiskussioner i de karakteristiske møder og materialer.

Fase 1: Projektet som proces – at udvikle den e-pædagogiske forskrift

Fasen hvor Netuddannelsen udvikles og projekteres varer som nævnt ca. 1 år. Over denne periode er det Netuddannelsen som udviklingsprojekt, der står i centrum for diskussion. Som opstart af det, der skal betragtes som et uddannelsesprojekt 'full scale', er der selvsagt både mange praktiske og tekniske samt pædagogiske problemstillinger at tage stilling til. Arbejdet i Curriculumgruppen, og hermed de dokumenter, der knytter sig til denne gruppes arbejde, profilerer Projekt Netuddannelsen. Disse dokumenter rummer derfor, sammen med teknologifokuseringen, essensen af, hvad der i Projekt Netuddannelsen menes med 'at ville' og 'at gøre' 'mere end blot at sætte strøm til'. Det nye e-pædagogiske aftryk, som Projekt Netuddannelsen dermed har valgt at sætte, fortolkes af Curriculumgruppen til brug for underviserne, der desuden har fået udleveret Gilly Salmons bog: "eModerating. The Key to Teaching and Learning online" (2011) og Rasmus Bloks bog: "Undervisningen i netværket – E-læring, E-struktion og E-tiviteter" (2005).

Curriculumgruppen består i udgangspunktet af fem personer med konneks til alle øvrige nedsatte grupper: Projektgruppen, IT/AV gruppen og undervisergrupperne²⁵. Personoverlap mellem Curriculumgruppen, IT/AV gruppen og tillige VIA's Videntcenter for e-læring og medier, CELM, er baggrund for Projekt Netuddannelsens intensiverede og målrettede fortolkning og forvaltning af Gilly Salmons e-pædagogiske koncept. I Curriculumgruppens regi produceres de 'e-didaktiske dokumenter', som kommer til at fungere som oplæg til en fælles forståelse af e-pædagogikken hos såvel Curriculumgruppen som hos underviserne.

²⁵ Efterfølgende oprettes der desuden en selvstændig Klinikgruppe i 2013, hvorved den kliniske repræsentant forlader Curriculumgruppen, samt en Biblioteksgruppe i 2014

Curriculumgruppen udvikler således, hvad jeg benævner den e-pædagogiske forskrift, og indrammer hermed det pædagogiske udviklingsarbejde, som dernæst skal fortsættes og konkretiseres af undervisergruppen. Med Argyris og Schöns optik kan dette udviklingsarbejde beskrives således, at Curriculumgruppen er garant for at opstarte inquiry og er i forløbet foregangsmænd for at understøtte tendensen til double-loop læring. Projekt Netuddannelsens formål er konkretiseret i mål for curriculumudviklingen, som følger:

- At udvikle et sammenhængende epædagogisk curriculum for de 14 moduler i den netbaserede sygeplejerskeuddannelse med en faglig og studiemetodisk kontinuitet og progression
- At udvikle curriculum, der giver fleksible muligheder for de studerendes uddannelsesforløb og som tilgodeser forskellige læringspræferencer
- At afdække og udvikle et hensigtsmæssigt forhold mellem tilstedeværelse- og netbaseret undervisning (graden af blended learning)
- At udvikle epædagogiske tilgange som kan fremme integrationen mellem det kliniske og teoretiske læringsrum
- At tilrettelægge et curriculum, der integrerer anvendelsen af sundheds- og velfærdsteknologiske digitale medier.
- At tilrettelægge et curriculum, der tager højde for det teknologisk medierede paradigmeskift mod et stadig mere telemedicinsk baseret sundhedsvæsen.
- At tilrettelægge en uddannelse, der fremmer geografisk spredning af optaget og gennemførelse
- genererer erfaringer om udvikling og implementering af den netbaserede sygeplejerskeuddannelse der fremmer geografisk spredning af optaget og gennemførelse af uddannelsen bl.a. gennem fokus på fastholdelse i uddannelsen.
- At afsøge muligheder og begrænsninger i tilrettelæggelse og gennemførelse af den netbaserede sygeplejerskeuddannelse (Projektbeskr. 2012, s. 2)

Curriculumgruppens hovedopgave er altså at udvikle den e-pædagogiske model samt forankre kommunikation mellem undervisere og studerende i det it-baserede. Derudover er Curriculumgruppen pålagt at ”sikre implementering og evaluering af [det e-pædagogiske koncept] inden for de givne lovgivningsmæssige, økonomiske og organisatoriske rammer” (Projektbeskr. 2012). Hermed markeres, at projektet ikke udfordrer udformningen af sygeplejerskeuddannelsen på bekendtgørelsesniveau. Tillige markeres, at inden for rammerne ønskes organisatorisk udvikling ved, at:

- undervisernes pædagogiske IT- og e-didaktiske kompetencer udvikles
- et IT/A-center for e-pædagogik etableres
- deling af læringsobjekter med hele VIA påbegyndes
- erfaringer med såvel at samarbejde som at undervise på tværs af uddannelsessted udvikles

Udviklingsprogrammet er, som det forstås ambitiøst, men det er også udfordrende ved, at det fortsat skal foregå inden for rammerne af den eksisterende organisation. Deling af de udarbejdede læringsobjekter (e-tiviteterne og tilhørende læringsressourcer) var et krav fra VIA Sundhed, mens samarbejdet på tværs udsprang af, at to uddannelsesledere meldte sig til at varetage opgaven²⁶. Samarbejdet var således en mulighed eller nærmere et vilkår, der udsprang af konteksten. VIA Sygeplejerskeuddannelsen havde kun begrænset erfaring med samarbejde på underviserniveauet på tværs af udbudsstederne. Samarbejdet blev italesat som noget positivt. Som 'at tage det bedste fra de to steder', her formuleret i et interview med projektlederne:

Vi [lavede] en organisering af hele Netuddannelsen, således at man kunne få to udbudssteder, som jo på en eller anden måde er forskelligt organiseret, og så tage det bedste fra de to steder, og få det smeltet sammen til et hensigtsmæssigt fælles tredje, som kunne danne fundamentet i den netbaserede sygeplejerskeuddannelse (Interv. leder, 2013).

Formuleringen med 'at tage det bedste fra de to steder', henviser til planlægningen af det faglige indhold, som de to udbudssteder havde arbejdet med, og hver sat sine præg på siden 2008-studieordningen. 'Det fælles tredje' derimod, henviser til dét, der skulle findes samtidig med, at det nye for begge organisationer, det e-pædagogisk koncept, skulle udvikles og implementeres.

I forlængelsen heraf bliver Curriculumgruppens didaktiske dokumenter et kardinalpunkt for min analyse. Præciseret som 'de e-didaktiske dokumenter' er de retningsgivende for det fælles tredje indhold. Som det udfoldes nedenfor, er dokumenterne den valgte e-pædagogiks konceptpapirer og oplæg til den fælles forståelse.

De e-didaktiske dokumenter

I referater fra Temadage, Følgegruppemøder og det første Nyhedsbrev kan det e-pædagogiske koncept og de e-didaktiske overvejelser, gengivet i Curriculumgruppens forståelse, genfindes.

²⁶ De to uddannelsesledere så det som en strategisk beslutning i kraft af, at VIA Sundheds direktion allerede havde italesat bl.a. udvikling af undervisernes IT kompetencer, og samarbejde på tværs af uddannelsessteder, som nødvendigt af økonomiske årsager (Interview uddannelsesledere 2013).

Dokumentative nedslag i de tilhørende dokumenter vidner derfor både om de strukturer og modeller, der udpeges til at være bærende.

De første dokumenter vidner om forsøg på at definere, hvad der forstås ved e-læring ved at kontrastere med face-to-face undervisning og læring. Desuden blev begreberne synkron og asynkron kommunikation introduceret. Den asynkrone tilgang med envejskommunikation blev fremlagt som bærende i den online del af Netuddannelsen. Synkron kommunikation, der fx foregik ved fremmødeundervisningen på campus, blev også koblet til det, på det tidspunkt helt nye, nemlig kommunikationssoftwaren VIAMeeting²⁷ (VIAs mundrette navn for Microsoft Lync²⁸). VIAMeeting blev beskrevet som ”overordnet beregnet til synkron privat kommunikation” (Dok: Pædagogisk koncept for e-læring, 2011, se evt. oversigt over de refererede dokumenter fra Curriculumgruppe på bilag 4)

Med formuleringen ’privat kommunikation’ gives et billede af et medie, som hverken var ønsket eller forventet som det foretrukne samarbejdsværktøj. Ikke desto mindre viste det sig, at VIAMeeting blev pionerårgangens foretrukne medie, samt brugt af underviserne til online undervisning (webinar), vejledning og feedback. Efter et par år begynder projektets grupper internt og mellem hinanden ligeledes i stigende grad at afholde deres møder over VIAMeeting, der således står som det digitale medie, der får den største gennemslagskraft hos de implicerede.

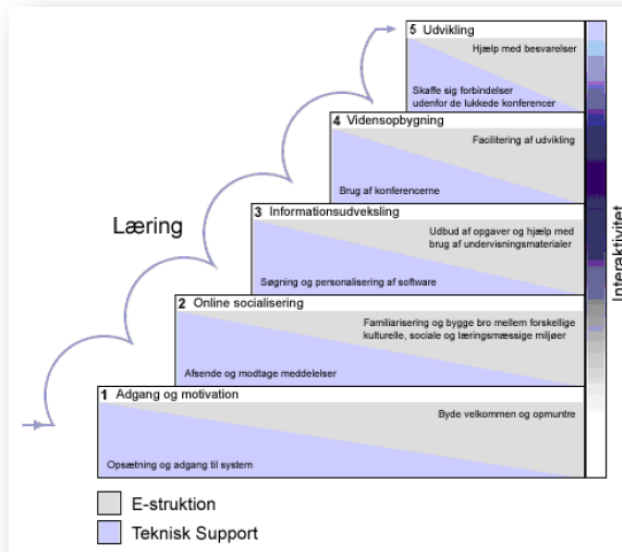
Hvor VIAMeeting blev det foretrukne medie, blev den Salmon inspirerede femtrinsmodel (ud fra Bloks fremstilling) den foretrukne model og illustrativ for det e-pædagogiske koncept. I de e-didaktiske dokumenter beskrives Salmons femtrinsmodel som ”overordnet” og ”interessant og anvendelig” (ibid.) og præsenteres på et PowerPoint dias som følger:

²⁷ VIAMeeting indeholder en chatfunktion, en telefon-funktion og en videosamtaleklient, ligesom man kan streame skærm, sende filer, dele whiteboard og oprette simple afstemninger.

²⁸ Nu Microsoft Skype for Business

Overordnet model for progression i e-læring

- ▶ Gilly Salmons "Femtrins model"
- ▶ fokus på, hvordan **studerende kan udvikle sig** til at blive aktive, ansvarlige, samarbejdende, reflekterende og videnskabende
- ▶ Modellen præsenterer fem niveauer for **progressionen i studerendes læring** i netbaserede forløb
- ▶ Nøgleelementerne i modellen:
 - ▶ de fem udviklingstrin
 - ▶ e-strukturen (lærerrollen)
 - ▶ e-tiviteter (aktivering af studerende)



(PowerPoint: Oplæg til e-didaktik, 2011, dias 13)

Curriculumgruppen beskriver, helt i ånd med Salmons udlægning, modellen som favnede såvel det tekniske som underviserrollen. Følges progressionen gennem trinene, disponeres for læring på hvert enkelt trin samtidig med, at der udvikles aktive, ansvarlige, samarbejdende, reflekterende og videnskabende Netstuderende. Curriculumgruppen konkretiserer dette undervejs ved at give eksempler på mulige udformninger af e-tiviteter svarende til hvert af de fem trin.

Ovenstående dias udpeger, foruden femtrinsmodellen, e-strukturen (underviserrollen) og e-tiviteter (aktivering af studerende) som nøglebegreber i det e-pædagogiske koncept. Her understøttes e-strukturen dog ikke af konkrete eksempler i samme udstrækning som modellen. Derimod beskrives det som at handle og 'gøre modellen' ved at følge de stikord, der er angivet under 'E-struktur' på hvert trin. I så fald bliver at "byde velkommen og opmuntre" (trin 1), "at familiarisere og bygge bro" (trin 2) etc. de handlekonkrete eksempler.

Går vi derfra videre til definitionen af det vigtige aktivitetscentrum, nemlig e-tiviteter beskrives en e-tivitet i 2011 som følger:

En e-tivitet er:

- En skriftlig e-lærings-opgave
- Motiverende, engagerende og formålsrettet

- Baseret på hovedsagelig skriftlig interaktion deltagerne imellem og/eller sammen med en e-struktør
 - Asynkron – de finder sted over tid
 - Kort, klar og let at gå til
 - Målrettet et bestemt niveau på 5-trins modellen
- (Dok: Pædagogisk koncept for e-læring, 2011 s. 13)

Den citerede opstilling svarer til udspringet (Salmon og Bloks opstilling), men ændres, eller snarere tilrettes, efter et halvt år. Anno 2012 lyder Projekt Netuddannelsens, den tilrettede, således:

- e-tivitter er formulerede opgaver, som beskriver og strukturerer det, som den studerende i den periode skal arbejde med
 - er motiverende, engagerende og har et formål
 - er udviklet og styret af e-moderator
 - er asynkrone og gennemføres over tid
 - kernen i e-tiviteter er **aktiv læring i grupper**, men mønstret og processen er anderledes end ved interaktion i klasseværelset
 - underviseren får først og fremmest rollen som e-moderator og alle studerende bliver aktivt deltagende
- (PowerPoint: Læring i det virtuelle, 2012 dias 3)

For analysen af udviklingen af det e-pædagogiske koncept er det interessant at notere sig, at Curriculumgruppen nu har skrevet nødvendigheden af struktur ind, og at underviseren 'først og fremmest' får rollen som moderator. Samtidig foretages en fremhævelse af, at kernen i e-tiviteterne er aktiv læring i grupper. Salmons undertitel på bøgerne om e-tiviteter er "The key to active online learning" (Salmon, 2002, 2013), så vægtningen af aktiv læring er i Salmons ånd. Som nævnt i kapitel 2, er Salmons e-pædagogiske koncept bygget op over opkomsten af digitale konferenceværktøjer samt vægtlægningen af underviserne som e-moderatorer. Forskydningerne i det e-pædagogiske koncept og dets tilretninger skal derfor iagttages i takt med, at Projekt Netuddannelsen selv gør sig praktiske organisatoriske og e-pædagogiske erfaringer. Nøglebegreber og inspirationsgrundlaget fra Salmon bevares, men fjernes fra de konkrete udspring, som hos Salmon er de asynkrone, skriftlige konferencer, og præges stedes mere af Projekt Netuddannelsens kontekst og brug.

Det gælder også e-tivitetsskabelonerne, der til en start præges af konferenceforståelsen, men ender i en form, der er præget af uddannelses- og undervisningskonteksten 'den lærerstillede opgave'. Skabelonen til udfyldelse som e-tivitet og opgave til de første moduler så ud som følger:

Modul Z / Fag / E-tivitet nr. ____	
Titel og indhold:	
Baggrund:	
Mål:	
Du/I skal:	
Aflevering og Deadline:	
Tidsforbrug:	
Litteratur og ressourcer:	
Feedback:	

(Dok: E-tiviteter, 2012 s. 1)

E-tivitetsskabelonen refererer direkte til tanken bag e-tiviteterne, nemlig at der skal formuleres en opgave således, at de studerende ikke behøver yderligere oplysninger fra underviseren for at kunne udføre e-tiviteten. I så henseende er Salmon inspirationen holdt i hævd samtidig med, at ovenstående skabelon er tilrettet inspireret af den første undervisergruppes arbejde med at udforme e-tiviteter. Skabelonen har dog, om end umærkeligt for de implicerede, flyttet sig til at passe ind i 'learning outcome' tankegangen (Biggs, 2001; Biggs & Tang, 2011). Salmons oprindelige 'Purpose', altså en beskrivelse af formålet med e-tiviteten til de studerende, er nu ændret til at angive Mål, som sidestilles med læringsmålene for de studerende. Læringsmålene er skrevet ind i bekendtgørelser og studieordninger (for sygeplejerskeuddannelsen siden 2008 revideret efter retningslinjerne fra Bologna processen), og kan i øvrigt forstås i samspil med den såkaldte SOLO taksonomi²⁹. Som en del af den nu også alternative e-pædagogiske rammesætning bliver denne orientering mod læringsmål en del af 'det fælles tredje'. Som et fælles sprog om uddannelse og læring repræsenterer det en tilgang, som såvel Curriculumgruppe som undervisergruppe selv har været en del af gennem flere år og som altså traditionsoverføres i Projekt Netuddannelse.

Hvor fastsættelse af læringsmål var en indlejret del af de institutionelle rutiner, var fastsættelse af timer og tidsforbrug tilsvarende både en rutine og en omvæltning. For at kunne udregne de

²⁹ Structure of observed learning outcome (Biggs, 1999, 2001; Biggs & Tang, 2011)

studerendes aktivitetsmængde, vendte Curriculumgruppen sig om mod andre netbaserede uddannelsers fokus på fagenes ECTS fordeling. Udregningerne voldte hovedbrud, hvilket Curriculumgruppens ufærdige dokument (Dok: Beregninger af ECTS, 2011) vidner om. Det skelsættende og dét, der står tilbage, er en metode, der fortæller såvel underviser som studerende, hvor mange timer den studerende forventes at lægge i arbejdet med et givent emne. For underviserne var det skelsættende, at de hermed gik fra at overveje, hvorledes deres tidligere 8 lektioners undervisning i et emne skulle planlægges til at overveje, hvorledes de kunne undervise og aktiverer de studerende med studierelevante opgaver i 27-28 timer online. Praktisk blev perspektivskiftet for Netunderviserne en integreret del af netop at undervise online. Som online undervisere skulle de nu ikke blot planlægge og gennemføre egen undervisning orienteret mod egen tid, men derimod planlægge en række studierelevante aktiviteter og opgaver orienteret mod de studerendes (studie-)tid. At underviserne hermed går langt ind i de studerendes proces og fremskriver den, vender jeg tilbage til. På dette sted er det tilstrækkeligt at konstatere, at de tidsfastsættelser, der voldte hovedbrud, fik en e-pædagogisk strukturel løsning i og med e-tiviteternes succes.

E-tiviteterne kunne strukturere arbejdet med det enkelte emne, mens den til Netuddannelsen udarbejdede modulguide skulle sikre sammenhængen på modulniveau. Curriculumgruppen udarbejdede modulguiden med inspiration fra Deakin University, Melbourne, Australien, som i samarbejde med sygeplejerskeuddannelsen i Viborg udbød en international masteruddannelse. Ideen var ét dokument, hvorfra de Netstuderende kunne tilgå alle informationer om modulet og skabe sig et overblik. Der blev derfor linket til e-tiviteter og andet materiale, mens korte beskrivelser af emner samt deadlines var synlige i selve modulguiden. At der blev linket til e-tiviteterne gav desuden mulighed for at samle alle e-tiviteter i én database, som alle undervisere i VIA Sundhed havde adgang til, hvorved VIA Sundheds krav om videndeling kunne håndhæves.

Underviserne evaluerer, at denne første fase for dem initialt var præget af en stor tro på, at man deltog i noget markant anderledes, og var i den ånd i kontinuerligt tæt samarbejde med såvel Curriculum- og IT/AV-gruppen for at få afklaret tvivlsspørgsmål. De gav optimistisk udtryk for, at de ville udvikle interaktive e-læringsobjekter til alle deres fag, nytænke alt med et digitalt fokus etc. Med opstarten af det konkrete praktiske arbejde med at beskrive e-tiviteter og udtænke læringsobjekter, fulgte hos mange et sænket ambitionsniveau og en usikkerhed, og underviserne oplevede til sidst i fasen ambitionsmæssigt at lande et sted midt i mellem. Mens underviserne var i den 'usikre' fase, bad de Curriculum- og IT/AV gruppen om hjælp til at navigere i de digitale muligheder, hvilket førte til udarbejdelse af e-didaktiske dokumenter med disse fokuspunkter

(Dok: Wiki, blog og diskussionsfora, 2012; PowerPoint: Læring i det virtuelle, 2012).

Curriculum- og IT/AV gruppen blev tilsvarende bekymret for, hvorvidt en bred vifte af digitale medier og programmer regulært blev inddraget og udarbejdede således overordnende retningslinjer for progression af informationskompetence, brug af digitale medier, inddragelse af velfærdsteknologi samt progressionen i Salmons niveauer (Dok: Net-uddannelsen på langs set i et Salmons "five-stage model" og teknologi, 2012).

At tiltrække Netstuderende

Arbejdet med udvikling og omsætning af det e-didaktiske koncept blev, som arbejdet med det fælles tredje, koncentreret om det faglige indhold. Temadagenes debatter vidnede midlertidigt også om, at det at sikre studerende til den nye uddannelse var et vigtigt udviklingsaspekt.

At tiltrække Netstuderende bliver en refleksionsøvelse i, hvad man er i gang med at skabe. Op til den anden temadag beskriver Curriculumgruppen fx en profil af en Netstuderende, hvor 'fleksibilitet' står først. Efter drøftelse på temadagen, ændres profilen til i stedet at starte med ordene:

Du vil gerne være på forkant med udviklingen og ser en udfordring i at medvirke til, at digitale medier og avanceret teknologi bliver til nyttige redskaber i sygeplejen (Dok: Profil Netstuderende, 2012).

I denne udgave er 'på forkant' fremhævet, hvorimod fleksibilitet er knapt så fremtrædende. Med disse penneprøver og frem- og tilbageskrivninger er refleksionsøvelsen både en øvelse og alvor. Curriculumgruppen skaber profiler, for at de potentielle studerende skal kunne se sig selv i Netuddannelsen. Der skabes samtidig en profil af den uddannelse, som de er i færd med at skabe. Når følgende citater fra profilen remses op, aner man Netuddannelsens profil som værende:

'På forkant med udviklingen', med studerende der er 'rimelig hjemme i de mest almindelige programmer', 'veksler mellem tilstedeværelsesseminarer og online-perioder'. Den Netstuderende 'arbejder med studiet der hjemme og her samarbejder med studiekollegerne og underviserne via internettet', og 'tager ansvar for de opgaver og udfordringer, der arbejdes med'. Det 'er et fuldtidsstudie', hvor 'de kliniske studieperioder foregår på de kliniske uddannelsessteder', som uddannelsesstederne samarbejder med. Selvom der er 'fleksibilitet, skal du kunne indrette din hverdag på at deltage i fællesseminarer', da Netuddannelsen 'på den ene side giver fleksibilitet, men som på den anden side kræver meget selvdisciplin og ansvarlighed – netop fordi den indebærer en hel del selvstændig studieaktivitet.' (ibid.).

Den citerede tekst når aldrig ud på den nye hjemmeside for Netuddannelsen. Man besinder sig på en kortere beskrivelse af Netuddannelsen med fiktive e-tiviteter lagt op som eksempler på arbejdsformen. At teksten ikke offentliggøres, forrykker imidlertid ikke ved, at ovenstående nærmest som en profilcollage, i brudstykker og skiftende fortolkninger, præger Temadagenes, underviserne, og siden hen også studerendes, debatter om Netuddannelsens profil.

Det forrykker heller ikke ved, at Netuddannelsen, som et nyt uddannelsesstilbud, skulle nå bredt ud til de potentielt interesserede studerende. Det første hold Netstuderende, der blev optaget i Viborg, viste sig at være geografisk mere spredt end forventet med yderpunkter i Odense, Aalborg, Lemvig og Billund og ingen tæt på Viborg. Tilsvarende geografiske mønstre gentager sig for de efterfølgende hold i Viborg, mens de to hold der afvikles i Aarhus, har markant flere studerende boende tæt på campus.

Analysen af Fase 1 må, som det er fremgået, være optaget af både de større e-pædagogiske linjer og de teknisk-praktiske detaljer i samme takt, som udviklingen af Netuddannelsen sætter dette på dagsordenen. Curriculumgruppens afgørende rolle viser sig i selve det e-pædagogiske design af Netuddannelsen. Men i det øjeblik e-tiviteterne bliver til tilrettelagt netbaseret undervisning, tager de institutionelle baggrunde og rammesætninger som fx bekendtgørelser og modulbeskrivelser over og bliver sammen med undervisergruppen de aktive fortolkere og forvaltere af e-pædagogikkens koncepter. Samtidig sker det i et aktivt samspil med underviserne: at e-tiviteterne bliver til e-tiviteter, og at første undervisergruppe ender som meddesigner vidner om såvel ejerskab som ansvar for processen. Arbejdet med e-tiviteter og samspillet om det fælles tredje eksemplificerer tendenser til double-loop læring. I næste fase aktiveres en ny undervisergruppe på andre betingelser. Her er det undervisernes tilegnelse af de allerede udviklede e-pædagogiske tiltag, der er i fokus snarere end medansvaret for udviklingen af den. Samtidig gør de nytilkomne studerende med deres tilstedeværelse det muligt at sætte underviserperspektivet i kontrast til studenterperspektivet.

Fase 2: Netbaseret undervisning – implementering og evaluering

Med pionereårgangens opstartsfasen overstået, bliver stillingtagen til Netuddannelse som igangværende og dermed evalueringer fra både studerende, undervisere og klinikken, det bærende på temadagene. Det fremgår af evalueringerne, at de Netstuderende har oplevet

opstarten 'stressende'. De studerende refererer her til 'børnesygdomme' knyttet til IT-problematikker, som tager det læringsmæssige fokus (Eval stud M2 jan 2013).

Børnesygdommene forsvinder, men de Netstuderende påpeger dog, at de kommer igen, da næste undervisergruppe overtager uddannelsen. For forløbsanalysen er de børnesygdomme, der både går væk og kommer igen, interessante. Ikke mindst fordi de synes at knytte sig til de overgange og skift, hvor der e-pædagogisk, modulfagligt eller organisatorisk sker ændringer.

Med overgangen til 2. års undervisergruppen træder teori-praksis problematikken desuden frem. Projekt Netuddannelsens mål om at bruge de e-pædagogiske tilgange til at "fremme integration mellem det kliniske og det teoretiske læringsrum" (Projektbeskr. 2012, s. 2) prioriteres periodisk over Netuddannelsens andre mål. Det betyder, at det e-pædagogiske i integrationen kun er minimalt til stede, og selvom klinikken, som organisation, deltager i projektet, slår uddannelsesmæssige forandringer, eller med Argyris og Schön (1978, 1996), ændret uddannelsesrelateret teori-i-brug, mærkbart langsomt igennem, idet organisationen ikke har uddannelse som sit primære formål, men pleje og behandling af patienter, borgere og brugere³⁰. På den baggrund er klinikkens interesse i de eventuelle e-pædagogiske udviklinger, der knytter sig til skoledelen, mindre.

Vekselvirkningen mellem den teoretiske skoledel og den kliniske praktiske del spiller selvsagt en rolle på Temadagene, men gennemgående er skoledelen, Netuddannelsesforløbet klangbund. Her fremgår det tydeligt, at i undervisernes optik (men tillige i de studerendes optik) er underviserrollen forandret både i den planlæggende og udførende del. Omstillingen italesættes af underviserne som 'mere tidskrævende end forventet'. Det, som fremhæves, er den samtidige it-kompetenceudvikling samt nødvendige gen- og nytænkninger af egen undervisning. Den, i e-tiviteterne detaljerede beskrivelse af de studerendes arbejdsproces, åbner desuden for undervisernes ønske om at følge processen og ikke kun produktet. Som det vil fremgå nedenfor, er henholdsvis de studerendes fremhævelse af børnesygdomme i omgangen med IT, samt undervisernes påpegning af konsekvenserne i form af distance til de studerendes læreproces, begge med til at karakterisere forløbet i fase 2.

³⁰ Sundhedsvæsenet bruger forskellige betegnelser for mennesker med pleje- og behandlingsbehov. De gængse betegnelser er: patienter på hospitalet, borger i hjemmeplejen og brugere i psykiatrien.

Børnesygdommene og omgangen med IT

Det interessante er ikke, at 'børnesygdommene' findes. De er nærmest forventelige. Det interessante er de studerendes reaktioner på og kommentarer til børnesygdommene. På Temadagen foråret 2013 opridses de Netstuderende i evalueringen betydningen, som følger:

Det har været *så* meget sjovere at gå på modul 2, end på modul 1. Fordi der er nogen af de der børnesygdomme og frustrationer over net, websider, og lære at finde ind i den der modulguide [der er væk]. Det har været næsten 200 procent sjovere. (Eval stud M2, jan 2013)

De studerendes frustrationer pointeres, og når disse er overstået, er det ifølge de studerende 200 % sjovere. Når omgangen med det IT-mæssige frustrerer, er det, i de Netstuderendes optik, spildt læringstid. I evalueringen eksemplificeres de teknisk-praktiske oplevelser med 'døde' eller ikke aktiverede links, et ikke-fungerende VIAMeeting, eller et LMS (Studienet) som kapacitetsmæssigt ikke kan rumme det, som de studerende i e-tiviteterne bedes uploade. Foruden frustration ved teknologiens eller opsætningens mangler kan der også være programmer eller digitale medier, som de studerende i e-tiviteterne bedes bruge, men som de endnu ikke har lært eller erhvervet sig. Disse situationer med afbæk, hvor de studerende er afhængige af, at andre træder til og 'gør noget', inden de kan studere, disponerer for frustrationer og oplevelser af spildt læringstid.

Pionerårgangens IT-færdigheder lever ikke op til Projekt Netuddannelsens og Curriculum-gruppens forventninger. I praksis har nogle studerende problemer med simple processer som fx at downloade, uploade eller vedhæfte filer. Konsekvensen bliver at imødegå de Netstuderendes manglende IT kendskab ved mere IT introduktion ved studiestart. Samtidig vælger Curriculum-gruppen i annonceringen til fremtidige Netstuderende at fremhæve, hvilke IT-kompetencer der er forventet. Der bliver således både holdt fast i en form for 'ideel' Netstuderende og taget visse forbehold ved at lægge mere intro-undervisning ind. Trods pionerårgangens ringere IT kendskab, rapporteres tillige om fremgang:

Selvom det typisk er de mest it-kompetente studerende, der tager sig af hovedparten af det it-tekniske, opleves det, at selv de studerende, der har dårligst kompetencer, forbedrer sig og lærer noget undervejs. I begyndelsen søgte de studerende ikke meget vejledning, men nu kommer der flere henvendelser efterhånden, som de bliver mere familiære med underviserne og med materialerne (Ref Følgegruppemøde jan 2013).

De ”flere henvendelser” mærkes som organisatoriske forskydninger. Hvor IT/AV gruppen fx oprindelig var tænkt alene som støtte for underviserne, begynder de at varetage tilsvarende behov hos de Netstuderende. Og de studerende søger derhen, hvor de kan få hjælp. Nogle af de studerende har fx udviklet en strategi, hvor de kombinerer mulighederne. Som en studerende formulerer det: ”har jeg noget til VIA IT-support, så putter jeg altid [medlemmer af IT/AV gruppen] på mailen cc. Så får jeg altid et svar” (Eval stud M5, nov 2013). De studerende benytter på denne måde IT/AV gruppens direkte tilgang til VIA IT til selv at få hurtigere hjælp.

De studerendes strategiske omgang med IT-værktøjerne og deres supportsteder gør, at Netuddannelsens forløb teknisk og praktisk falder på plads omgærdet af de overordnede LMS-systemer og netadgange, af de indre linjer styret af e-tiviteterne og af de studerendes ’eget’ brug af devices og social medier. Overraskende for alle implicerede var det derfor, at de Netstuderende i starten af uddannelsen udtrykte, at de følte sig overset (Ref Temadag jan 2013). Som senere afsnit om Netunderviserrollen vil vise, fyldte Netuddannelsen meget i undervisernes tid og bevidsthed. Med Projekt Netuddannelse var der tillige skabt et pædagogisk og organisatorisk forum, hvor de implicerede kunne drøfte, planlægge og handle i relation til de e-pædagogiske e-tivitetsforløb. Det var således muligt at koncentrere sig om de ’indre linjer’. Af de eksempler, som de Netstuderende gav, blev det tydeligt, at de studerende ikke blot refererede til det undervisningspraktiske, men også til det sociale og til studielivet. De Netstuderende følte fx ikke, at de blev tilbudt de samme aktiviteter fra de Sygeplejestuderendes Landssammenlutning som de campusstuderende. Gennem de Netstuderende blev det campusbaserede studieliv og tilbud, italesat som ’det normale’ og det, man, som ’det selvfølgelig’, bliver tilbudt. Projekt Netuddannelsens tilstedeværelse – og de studerendes optik – skærper herigennem blikket for de selvfølgeligheder, der er opbygget mellem organisationer i VIA og på campusniveau.

Samtidig skærper de Netstuderende opmærksomheden på de særlige betingelser og forventninger, som Netuddannelsen som uddannelses- og skolested stiller. De studerendes egne erfaringer med ’at gå i skole’ og overgangen til den nu nye online tilgang udfordrer dem til stadighed. Som det blev formuleret af en studerende ved starten af uddannelse, skal man:

[...] lige vænne sig til det der med, at I egentlig også er online. Man er jo vant til, at når man går i skole, så er læreren fysisk til stede på skolen. Det der med, at I også er online, når man selv er online, det tror jeg nemlig er den ekstra dimension, som man skal vænne sig til (Eval stud M1, okt 2012).

De Netstuderendes studieliv implicerer således både afvænnning og tilvænnning til det at studere online. På pionereårgangen kan det iagttages som en kompliceret proces, hvor de studerende

både efterlyser mere 'rigtig undervisning' på fremmødedagene – og mener 'rigtig' lærestyret undervisning som modstilling til online undervisning – og efterlyser mere feedback til de studenter- og deltagerstyrede forløb.

Med mine fortløbende observationer som baggrund skærpes blikket for en proces, hvor de studerendes italesættelse af feedback ændrer sig i takt med, at undervisernes tiltag ændres. I slutningen af fase 2 kan jeg derfor fastholde udviklingen i de studerendes udtalelser, som et spørgsmål om at 1) mangle feedback, der præciseres som at, 2) mangle hurtig/øjeblikkelig feedback, der igen præciseres til at, 3) mangle reel feedback.

Som man forstår, er feedback ikke bare feedback i de studerendes optik. Analysen viser, at de studerende i udgangspunktet refererer til, at de mangler feedback, der kan skærpe 'fornemmelse for ens faglige standpunkt', som en studerende formulerer det. De studerendes ønsker imødekomes for så vidt af undervisere og modulansvarlige, der angiver de forskellige muligheder for feedback, der ligger i e-tiviteternes forløb. Trods forbedringsforsøg oplever de Netstuderende dog stadig at stå i en mangelsituation og konkretiserer nu deres formulering til, at de mangler hurtig/øjeblikkelig feedback. Feedbacken er kun relevant i de studerendes optik, hvis den gives i umiddelbar relation til det, der arbejdes med. Ellers er de studerende allerede videre til den næste e-tivitet. Trods det at underviserne giver feedback hurtigere eller endda øjeblikkeligt (på fx webinar), oplever de studerende stadig, at der mangler 'noget'. Dette 'noget' formulerer de Netstuderende som reel feedback, forstået som, at den skal indeholde konkrete individuelle anvisninger.

Det uindfriede og krav-maksimerende, viser analysen, bliver en del af en tilbagevendende diskussion. I så henseende fungerer diskussion og refleksion 'om feedback', som et tilbagevendende punkt i de studerendes evalueringer og som et af selvrefleksionspunkterne for Projekt Netuddannelsen i Fase 4.

Mens feedback bliver et tilbagevendende punkt, så reaktiveres frustrationerne over børnesygdommene i overgangen til ny undervisergruppe, som det tydeligt fremgår af følgende udtalelse:

Jeg synes, at det har været rigtig svært at skulle igennem alle de der børnesygdomme, som vi havde fået udryddet [...] Så får vi rystet posen, vi får ny modulansvarlig og alle vores lærere kender vi ikke, bang! Så står vi der igen (Eval stud M5, nov 2013).

Evalueringen eksemplificerer de studerendes oplevelse af spildtid ved at 'stå der igen'. I overgangen til ny undervisergruppe, udfordres de studerendes rutiner, hvilket resulterer i at begge parter, Netstuderende og Netundervisere, udråber hinanden til dårlige planlæggere. Ifølge evalueringerne er det, i de studerendes optik, fx dårlig planlægning, når en e-tivitet står i

modulguiden ugen efter, at dét, den beskriver, skulle have fundet sted. I underviserens optik, er det omvendt dårlig planlægning af de studerende, når de ikke i tide orienterer sig i det materiale, der er til rådighed (Eval uv M5; Eval stud M5, nov 2013). Mulighed for at planlægge og selv forvalte tiden er essentielt for de Netstuderende. Allerede ½ år inde i deres uddannelse markerede de det som spild at bruge tid på at gennemskue en planlægning, som allerede var kendt af underviserne. Som en studerende udtrykker det: ”jeg elsker det der med at få det [som] hjælp, som andre ved, frem for at jeg skal bruge tre timer på at finde ud af det” (Eval stud M2, jan 2013).

At ’posen bliver rystet’ afspejles også i den nye undervisergruppes første evaluering. Ingen af disse undervisere kunne nemlig se fordele ved samarbejdet mellem de to udbudssteder. Der blev i stedet argumenteret ud fra eget udbudssteds organisation: ”vores fagteams kører effektivt”, ”her gør vi”, ”vores studerende” (Eval uv M5, nov 2013), hvor ’vores’ og ’vi’ ikke blev brugt i relation til undervisergruppen eller Netuddannelsen. Og sammenligningerne faldt på intet tidspunkt positivt ud til fordel for Netuddannelsen eller de Netstuderende. Der var enkelte undervisere fra første undervisergruppe, men de udgjorde en lille stemme i såvel planlægning som slutevaluering (ibid.). Med inspiration fra Argyris og Schön (1996) skærpes blikket for at intentionen om det fælles tredje her hæmmes af en argumentation med udgangspunkt i tre forskellige organisationers teori-i-brug (Netuddannelsen, Viborg og Aarhus). Tilsvarende fravælges ”den strukturerende tilgang” (Eval uv M5, nov 2013) som den tidligere undervisergruppe tillægges. Nu forventes det, ”at de studerende er studerende” og som koordinatoren for undervisergruppen konkluderer, så må det gerne være svært for de Netstuderende at finde ud af, hvad de forventes at arbejde med. For det lærer de studerende også noget af (ibid.).

Det teknologisk nye og ’svære’ bliver ligeledes et tilbagevendende punkt i denne undervisergruppe, og som sådant betragtet som de studerendes eget anliggende. Underviserne fortæller selv i evalueringen, at de på baggrund af oplevede egne manglende IT-kompetencer, har svært ved at udfordre de studerende digitalt og teknisk. Paradokset er, at underviserne, bevidste om egne mangler, i stedet konstruerer en e-tivitet, hvor de studerende opfordres til innovativ, kreativ, fri digital leg. De studerende tager dog hverken opgaven eller ansvaret på sig. Tværtimod afleverer de studerende blot Word dokumenter, og det manglende digitale vovemod lægges nu de studerende til last (Eval uv M5, nov 2013). På næste modul lægges tilsvarende mindre fokus på det digitale og teknologiske, og der evalueres ”at lære at bruge digitale medier er dog også en

tidsrøver fra det faglige stof” (Eval uv M7, feb 2014). Som konsekvens ses i 2. underviser-gruppe, og hermed i slutningen af fase 2, en tendens til at prioritere det faglige indhold og at nedtone det digitale og teknologiske fokus.

Netuddannelsens relationer til den kliniske undervisning – med (eller ikke-med) i det e-pædagogisk projekt?

Tendensen, som jeg aner i andet år af uddannelsen, refererer til målsætningen for Projekt Netuddannelsen, nemlig: ”at udvikle epædagogiske tilgange som kan fremme integrationen mellem det kliniske og teoretiske læringsrum” (Projektbeskr. 2012, s. 4). Men selvom det e-pædagogiske er nærværende, så iagttager jeg i forløbets praksis en tendens til, at relationen til den kliniske del af uddannelsesforløbet er fraværende – ude af syne for de e-pædagogiske og e-tivitets centrerede handlinger.

Curriculumgruppen har integrationen som interesseområde og diskuterer på følgegruppemøde februar 2014, ideer og planer for inddragelse af e-tiviteter i klinisk undervisning i psykiatrien og i hjemmeplejen. Af mødereferatet fremgår det, at inddragelse af e-tiviteter møder skepsis fra andre af de kliniske samarbejdspartnere, og der rejses spørgsmål til overførelsesværdien:

Fra starten af projektet blev det slået fast, at e-tiviteter er noget teoretisk/akademisk. Og nu taler vi, som om det uden problemer kan overføres til klinisk undervisning. Hvorfor gør vi dette? Hvad vil vi med det? (Ref Følgegruppemøde feb 2014).

Drøftelsen af ’hvad vil vi med det’ blev ikke ført til ende og blev overhalet af allerede iværksatte e-tiviteter i psykiatrien, samt e-tiviteter allerede under udarbejdelse i hjemmeplejen.

I relation til brugen af e-tiviteter i hjemmeplejen (modul 6) og psykiatrien (modul 8) er det interessant at inddrage modul 5, idet integrationen mellem det kliniske og teoretiske læringsrum som særskilt fokus startede her. For forløbsanalysen er det af betydning at betragte den kliniske undervisning på dette modul som forudsætningen for afviklingen af flere af de teoretiske e-tiviteter. De studerende indhenter her viden face-to-face i klinikken, som efterfølgende bearbejdes online og face-to-face i det teoretiske rum sammen med undervisere. De Netstuderende ytrer, at de er ’glade for muligheden’, men eksemplificere også manglende kapacitet og spildt læringstid. En gruppe oplevede fx ikke at få anvist en klinisk plads og derved ”slet ikke [kom] nogen steder hen” (Eval stud M5, nov 2013). En studerende remser i evalueringen den spildte læringstid op:

[...] så kører vi op på sygehuset, og de fatter overhovedet ikke, hvad det er vi skal ... så kører vi til Viborg igen ... så kører vi op til afsnit X og har 50 minutter ... vi bruger mere tid på landevejen end reelt det at være heroppe” (ibid.).

Samme studerende konkluderer med ordene:

Vi har kørt til Viborg fem gange forgæves, og vi tænkte bare, at vi gider simpelthen bare ikke at køre så langt for ingenting (ibid.)

Som man forstår var integrationen - organisatorisk set – ikke vellykket, og koordinatoren evaluerer i håndfaste vendinger;

At klinikken mener, at de ikke skal have noget med e-tiviteterne at gøre. Det er skolens område, hvilket jeg mener, at vi må lave om (Mail koordinator, okt 2013).

Konsekvensen af de organisatoriske vanskeligheder blev i flere tilfælde, at de Netstuderende fravalgte klinikken og dermed måtte fravælge arbejdet med de tilhørende teoretiske e-tiviteter. På denne baggrund kan det konstateres, at både organisation og uddannelse udfordres planlægningsmæssigt af tiltagene om, at de studerendes skal pendle mellem det kliniske og det teoretiske rum for læring. Tilsvarende gør sig gældende for modulet i hjemmeplejen (M6).

Intentionen med integrationen i hjemmeplejen var, at de Netstuderendes teoretiske undervisning, som e-tiviteter, skulle integreres i den kliniske undervisning. Nogle kliniske undervisningssteder planlagde dermed de studerendes kontinuerlige pendlen som tre dage i klinikken, en klinisk studiedag og en teoretisk studiedag. Andre kliniksteder brød med intentionen og planlagde 'normale' klinikuger i den forstand, at de Netstuderende var fire dage i klinik og havde en klinisk studiedag. Jeg havde haft til hensigt at følge en e-tivitet gennem både det teoretiske og kliniske forløb, men med den 'normale' planlægning af klinisk undervisning, var den teoretiske undervisning, i dette tilfælde 135 timers e-tivitetsarbejde, ikke at finde. Jeg kunne til gengæld observere, hvorledes 'integrationens' manglende afstemning på organisatorisk niveau endte med læringssituationer, hvor de studerende, presset af omstændighederne, skulle vælge mellem henholdsvis det kliniske og det teoretiske. Følgende uddrag fra min feltnotater, hvor jeg opsummerer situationen vidner om dette:

Måske er det mine spørgsmål til de Netstuderende, der har sat noget i gang. Heidi sender en mail på vegne af de Netstuderende i xxx, at de gerne vil have en snak med koordinatoren om deres arbejdsbelastning med e-tiviteterne i klinikken og beder om det er ”muligt at holde et Lync (VIA Meeting) møde, hvor vi kan uddybe problemerne” (mail Heidi). Ved min ankomst i klinikken havde de Netstuderende endnu ikke fået den teoretiske koordinator i tale, men de studerende har løst problemet ved at drøfte det med deres kliniske vejledere, så de får fri nogle timer til at arbejde med e-tiviteterne. I interviewene med de kliniske vejledere italesætter de

selv, at de ”havde simpelthen ikke overblikket over de der e-tiviteter” (Interv kl vejl, maj 2014). Der er også flere sammenfald, som fx mellem klinisk seminar som de Netstuderende forventes at deltage i, og en teoretisk webinar-fremlæggelse. På observationsdagene var de Netstuderende dog overbevist om, at webinaret kunne flyttes, idet det kun var deres gruppe, som skulle fremlægge på webinar. Dagen før fremlæggelsen tog jeg mundtlig kontakt til den pågældende underviser, som lettere indigneret kunne fortælle, at hun havde nægtet at flytte tidspunkt efter aftale med koordinator, da de studerende havde kendt tidspunktet længe og ikke bare kunne regne med, at tingene kunne laves om. Hun påpegede, at de jo havde en teoretisk e-tivitetsdag, som de kunne bruge på det. Hun var altså ikke informeret om, at dette ikke var tilfældet for disse studerende (Feltnotat kl underv, maj 2014).

Som min opsummerende, men fortsat forløbskonkrete, karakteristik vidner om, så støder den kliniske og teoretiske organisering og logik her sammen i stedet for at integreres. Det overlades så at sige til de Netstuderende alene at være dem, der håndterer begge parter. Forsøgets manglende integration gav sig også udslag i undervisernes og de kliniske vejlederes forskellige evalueringer. Underviserne vurderede fx, at de studerende havde udviklet ”et højere teoretisk refleksionsniveau end campusstuderende” (Eval uv M6, juni 2014). De kliniske vejledere anerkendte på deres side, læringsmulighederne i planlægningen, men de oplevede, at de studerende ”manglede kontinuitet i det kliniske fællesskab” (Eval kl vejl, juni 2014). De kaldte de Netstuderende for ”ugens gæst” (ibid.). Ifølge evalueringerne kunne de Netstuderende ej heller se det hensigtsmæssige. De ville gerne have lov at være i klinik, når de var i klinik (Eval stud M6, juni 2014).

Hvis man på ovenstående baggrund skal nærme sig de opsummerende vendinger, så havde integrationen teoretisk set været en fordel, mens det klinisk set blev en ulempe. Med indførelsen af ny sygeplejerskeuddannelse i 2016 vælges det at følge de harmoniserede kliniske dokumenter³¹ og dermed den vanlige opdeling mellem teori og klinik.

Koncentreres de opsummerende vendinger om de e-pædagogiske aspekter, fastholdes de praktiske konsekvenser snarere som en klinisk omorganisering af moduler end integration af det teoretiske eller e-pædagogiske. E-tiviteterne, der drøftes, fx på modul 6 i psykiatrien, handler alene om, at de studerende skal arbejde med de kliniske aktiviteter og dét uden andre online elementer end den teoretiske undervisers digitale tilstedevær i stedet for fysiske tilstedevær. At

³¹ VIA, Region Midt og kommunerne havde i 2011/2012 lavet fælles kliniske dokumenter for alle seks udbydere af sygeplejerskeuddannelse i Region Midt. I daglig tale blev disse dokumenter kaldet de ’harmoniserede’ dokumenter.

de teoretiske undervisere deltog over video eller VIAMeeting, blev af kliniske vejledere i øvrigt set som teknologisk gimmick. E-tiviteterne var indpasset i den 'normale' praksis med seminarer, hvor en gruppe studerende mødes sammen med deres respektive kliniske vejledere jf. de harmoniserede kliniske dokumenter. Det nyskabende var, at e-tiviteten angav et overordnet emne som fx stigmatisering som omdrejningspunkt for den udførte sygepleje og efterfølgende drøftelse. At de Netstuderende samles om ét emne blev i evalueringen positivt omtalt i vendinger som 'på et lidt højere niveau end det ellers kan være nogle gange til seminar' (Eval kl vejl maj 2014). De overordnede emner dannede desuden efterfølgende rammen for de campusbaserede studerendes seminarer på det ene udbudssted.

Fastholdes afslutningsvis de vigtigste tendenser i Netuddannelsens forløb i klinikken relateres udspringet til Netuddannelsens intention om at uddanne til et moderne sundhedsvæsen som "en digital og højteknologisk sektor" (Projektbeskr. 2012, s. 3). Indfrielsen af intentionen besværliggøres undervejs praktisk af vanskeligheder med at finde eksempler på det digitale, højteknologiske sundhedsvæsen, men også af skiftende kriterier for udvælgelse af kliniske uddannelsespladser. Herved skifter kriterierne for valget af det kliniske uddannelsessted fra et teknologisk til et praktisk.

I relation hertil skal dog nævnes, at Projekt Netuddannelsen betragtes som en udviklende faktor af de steder, som modtager de Netstuderende³². Fx fortæller en uddannelsesansvarlig på et følgegruppemøde (2015), at hun kan høre forskel på de afdelinger, som har haft Netstuderende i klinik og dem som ikke har, idet teknologi og digitale medier italesættes på en anden måde.

Dette til trods bliver det 'teknologiske og innovative alternativ' samtidig en belastning for de Netstuderende. De 'gode' kliniske historier om de Netstuderende har ofte det teknologisk og sjældent det sygeplejefaglige som omdrejningspunkt. For de Netstuderende får det et skær af uretfærdighed over sig. De Netstuderende evalueres i lyset af de forventninger, som Projekt Netuddannelsen har skabt, men ikke organisatorisk indfriet. Forventningerne fungerer som et bagtæppe med ekstra krav til 'det teknologiske' også for den kliniske vurdering og overskrider derved de faglige læringsmål, som andre sygeplejestuderende vurderes efter.

³² Projekt Netuddannelse er anledning til, at der på regional plan drøftes og udvikles samtykkeerklæringer etc. for brug af fx digitale redskaber i klinikken. Om end de udvikles efter behovet er opstået.

Underviserrollen

Curriculumgruppen har, i overensstemmelse med den internationale litteratur, beskrevet underviseren som mediator. Men som jeg observerer og følger det karakteristiske i forløbet, er Netunderviserne i en stadig nærmest selvundersøgende fase, der handler om, hvad rollen som Netunderviser indebærer. Underviserne giver endnu ikke færdige betegnelser eller prædikater fra sig, men kredser om de nye situationer, roller og funktioner, der beskrives som gående for sig 'i en verden helt for sig selv'. Formuleringen er hentet fra en af undervisernes beretninger. Det er en beretning, som af Projekt Netuddannelsen i øvrigt anses som så illustrativ, at den udvælges til at blive bragt i Nyhedsbrevet. Fortællingen gengives i let forkortet udgave nedenfor og sættes efterfølgende i perspektiv af drøftelser om underviserrollen, der kulminerer på temadagen i efteråret 2013.

For analysen er drøftelser om underviserrollen indikator på, om og hvordan, den organisatoriske udvikling med Argyris og Schön (1978, 1996) kan betegnes som double-loop læring på de undervisningspraktiske niveauer. Undervisergruppen er organisationens og Projekt Netuddannelsens største, og derfor i sammenhængen vigtigste, gruppe.

Den illustrative fortælling i Nyhedsbrevet kan sekvensopdeles og betragtes som et argumentativt forløb og refleksionsproces, der starter med at adressere den basale undren 'man' som underviser, eller ekstern samarbejdspartner, kan have i forhold til online og netbaseret uddannelse:

- (1) Kan man studere sygepleje uden at gå i skole? Dette spørgsmål har jeg stillet mig selv som underviser i sygepleje på den Netbaserede Sygeplejerskeuddannelse. Spørgsmålet vidner om, at undervisning i sygepleje online foregår i en verden helt for sig selv [...]
- (2) En af de største forskelle og udfordringer er, at jeg ikke ser de studerende face2face så ofte. Det opleves derfor sværere at lære de studerende at kende og sværere at følge deres læreproces, og om de har opnået det læringsudbytte som undervisningen retter sig imod.
- (3) En anden stor forskel er også, at den undervisning jeg typisk udfører på ordinære hold f.eks. forelæsninger eller klasseundervisning med diskussion, ikke blot kan overføres til online undervisning. Online undervisning stiller derfor helt anderledes krav til planlægningen og gennemførelsen af undervisningen [...]
- (4) F.eks. underviser jeg i sygepleje til patienten med feber. I min e-tivitet, skal de studerende [...] argumentere for den mest valide temperaturmålemetode, og i grupper lave en film, som skal illustrere hvilke sygeplejehandlinger, de vil udføre til patienten med feber. Til undervisningen lavede jeg også en *digital*

læringsressource, som var det redskab, jeg brugte til at formidle viden om ”patienten med feber” - f.eks. PowerPoints med indlagt tale, videooptagelser af mig selv, quiz mm. Arbejdet med disse læringsressourcer var mere tidskrævende end forventet [...]

- (5) Arbejdet med udvikling af læringsressourcer har givet mig nye it-kompetencer, som også kan overføres til den ordinære undervisning. En af udfordringerne ved at lave disse læringsressourcer var det grænseoverskridende element ved at se og høre sig selv på videoerne og på PowerPoints.
- (6) Den første publicering var derfor med sommerfugle i maven men heldigvis efterfuldt af stort mod på at fortsætte online-undervisningen, for der er ingen tvivl om, at man sagtens kan studere sygepleje uden at gå i skole – men det kræver en anderledes pædagogisk tænkning, tilrettelæggelse og kompetencer (Nyhedsbrev, dec 2012, s. 3-4).

Det citerede argumentative forløb (1-6) kan betragtes som en refleksionsproces, der forløber over et ”kan man det her?” (1) til ’der er ingen tvivl om, at man sagtens kan’ (6). Samtidig markeres undervejs, hvor anderledes den netbaserede undervisning er fra vanlig underviserpraksis. Faktisk er det ”en verden helt for sig selv”. Fortællingens (2-5) står derved som en tydeliggørelse af forandringen til den anderledes Netunderviser. Der rundes af med en understregning af, at det kræver en anderledes pædagogisk tænkning, tilrettelæggelse, udførelse samt kompetencer (6).

De anderledes krav til planlægning og udførelse eksemplificeres i beretningen (4) i relation til brugen af e-tiviteter. Man mærker af beretningen om ’min e-tivitet’, hvor centralt arbejdet med e-tiviteterne er.

Den illustrative underviserberetning bekræftes af Netuddannelsens undervisergrupper. Fremhævelsen af arbejdet med e-tiviteterne står herefter, fx i evalueringerne, som værende det ”helt centrale” i det nye, som kendetegner Netuddannelsen. Desuden knyttes oplevelsen af det nye, i undervisernes egne optikker, direkte til situationen, hvor de selv får ansvaret for udformning af e-tiviteter. Som en underviser understreger det:

Jamen det var da først, da man *sad* med sin egen e-tivitet, at det *virkeligt* gik op for mig, hvad det her det handlede om, når vi siger, at vi ikke bare giver strøm til papir, så er det jo e-tiviteterne, der simpelthen var det *helt centrale*” (Eval uv M1 nov 2012).

Det er således karakteristisk både i organisatorisk, pædagogisk og i personlig forstand, at det er i selve udførelsen, at forandringer og udfordringer bliver present. Først i det konkrete arbejde med den enkelte e-tivitet, bliver e-pædagogikkens betydning tydelig. Tilsvarende træder IT-kompetenceudviklingen også først tydelig frem i takt med, at behovene opstår i det konkrete

arbejde med e-tiviteterne³³.

Temadagenes drøftelser sætter proces- og produktorienteringen i relief

På temadagen i efteråret 2012 er e-tiviteterne sat i gang og anvendes i de studerendes forløb. E-tiviteterne foreligger således i praktisk form og i fortolkning som 'opgave' og som de studerendes 'opgavebesvarelse'. På baggrund af de første erfaringer med arbejdet med e-tiviteterne fremprovokeres blandt underviserne de drøftelser om proces versus produkt, som i øvrigt fortsatte gennem hele Netuddannelsesforløbet. Proces/produkt er således et samtaleemne, et gennemgående tema og et problem. Set fra underviserens position er det problematiske, at de kender e-tiviteterne som foreskrevet produkt, men de kan hverken fornemme eller kende de Netstuderendes 'proces hen til produktet'. Problemet var, 'at processen ikke var synlig for os som undervisere', som det blev formuleret. Som observatør og deltager på Temadagene fornemmede jeg, at der var noget vigtigt, men også noget lidt kryptisk på spil. Underviserne er jo som sådan ikke vant til at kunne følge de studerendes processer i gruppearbejdet. Men af indlæg og fortløbende samtaler med underviserne fremgår det, at fordi underviserne i arbejdet med e-tiviteterne havde fordybet sig i den detaljerede fremskrivelse af 'den ideelle proces', oplevede de et behov for efterfølgende at kunne følge processen. At dette behov ikke indfries, opfattes derfor af underviserne som en udfordring og et problem. Dette fortættes yderligere til, at proces- eller produktorienteret holdning til e-tivitetsforløbet, til vejledning og feedback vedvarende repræsenterer en udfordring i Netuddannelsen.

At henholdsvis proces- og produktorientering er samtaleemne høres som understregninger af undervisere, der ikke har muligheden for at være procesorienterede – men også som Netstuderende, der er for produktorienterede (i underviserens optik). Som det formuleres af en underviser:

De studerende bliver meget produkt-orienterede. Har ikke fokus på, hvordan de kan lære af hinanden gennem dialog, og have en dialog med deres underviser (Ref Temadag marts 2014).

³³ IT/AV gruppen havde lavet et 'mail-kursus', hvor der hver uge blev udsendt en opgave inden for skiftende digitale medier og software

Jeg, der i de samme perioder, observerer de Netstuderendes læringssituationer derhjemme, iagttager, hvordan de studerende er orienteret mod at aflevere et produkt til deadline. De studerende er altså produktorienterede. Men jeg observerer også, hvordan processen derhen foregik 'gennem dialog' med studiefæller. For forløbsanalysen og for forståelsen af parternes divergerende positioner er det derfor interessant, at processen for undervisere og ledende Projekt Netuddannelsesudøvere forekommer fjern, nærmest ikke til stede – fordi underviserne ikke kunne følge dem. For de studerende er de samme processer, som jeg observerer dem, dog overordentlig nærværende såvel som proces- og produktorienterede studie- og arbejdsforløb.

Drøftelsen om proces- og produktorientering får følgeskab af en struktur-drøftelse, der henviser direkte til e-tiviteterne og til den særlige online-studiesituation, der kræver struktur. De Netstuderende efterspørger struktur, ligesom den internationale litteratur fremhæver struktur som nødvendigt for en online uddannelse. Et sideblik til de vanlige, fx campusbaserede studier, er her nyttigt. En uddannelsesinstitution repræsenterer med modulopbygning, rækkefølger, skemalægninger og semesterplaner samt tydeliggørelser af, hvad der er underviserens ansvarsområder, og hvad der er de studerendes, 'en struktur' og 'et kort' de studerende kan følge semestret igennem. I lavpraktisk forstand har alle former for uddannelser – også online versioner – behov for 'en struktur' og 'et kort' over studielandskabet. Det gælder også Netuddannelsen. Men samtidig bliver struktur og strukturorientering, som produktorientering, 'noget' der kan være for dominerende. 'Struktur' bliver også noget, der kan blive for meget af.

Kendetegnede for ikke bare Fase 2, men tillige for Netuddannelsens efterfølgende faser og det samlede forløb, er, at 'struktur' udlægges med negative betoning. På en temadag står diskussionen fx om e-tiviteterne som en struktur på aktiviteter, der i udspringet er lærerstyrede. I forlængelse af argumentet, at e-tivitetsstrukturen fører til manglende selvstændighed hos de Netstuderende, foreslås "at underviserne skal begynde at slippe tøjlerne og give plads til et frirum" (Ref Temadag april 2013). Mine forløbsstudier og optegnelser af e-tiviteters ekstraordinære strukturerende virkning, som jeg betegner det (Borgnakke & Lyngsø, 2014a), bekræfter strukturens styrke, men også dens nødvendighed. Set fra de studerendes perspektiv giver arbejdet med e-tiviteterne struktur på studielivet. Samtidig bekræfter mine studier og forløbsanalyser, at når e-tiviteterne i udspringet er en lærerplanlagt og lærerstyret aktivitet, så præger lærerstyring forløbet – også i større grad end oprindeligt intenderet. I så henseende bekræftes strukturen set i den forløbsanalytiske optik som stærk, med virkninger der dernæst skiftevis finder negative og positive betoning.

Vendes blikket igen mod spørgsmålet om underviserroller, så er pointen på dette sted sammenkædningen: online-situationen (en verden helt for sig selv), e-tivitetsstrukturen, lærerstyringen og proces-/produktorientering kædes sammen. Netuddannelsens underviserrolle gøres næsten identisk med dét at udforme e-tiviteter, være i e-tivitetsstrukturen og styre forløbet. Dette får dernæst konsekvenser både for underviserens relation til de studerende og for muligheder for at give feedback og vurdere de studerendes faglige niveau. Underviserne fortæller, at det er svært 'at lære de Netstuderende at kende' online, samt at det hermed er svært at vurdere de studerendes faglige niveau. At det at kende de studerende opfattes som en forudsætning for at kunne vurdere de studerendes faglige præstationer går igen i underviserens beretninger. Det fornemmes også, at underviserne til en start har relationen til de campusstuderende som målestok. Til en start er det således bare 'sværere' for underviserne at lære de online studerende at kende og 'sværere' at vurdere dem. Efter et år på Netuddannelsen høres imidlertid de nye mere avancerede og detaljerede versioner af det svære. På en temadag beskriver en underviser situationen, og konsekvensen ved at understrege "man er ikke sammen med de studerende så ofte, hvilket gør, at det kræver noget andet at vurdere deres faglige udvikling" (Ref Temadag, sept 2013). Det interessante er konsekvensen – at 'det kræver noget andet' af underviserne.

Hvad dette 'andet' drejer sig om udfoldes siden hen af en erfaren Netunderviser, som det fremgår af nedenstående interviewuddrag:

- (1) [Faget] var en hel ny måde at tænke på, så derfor tænkte jeg, at dér blev jeg nødt til at se dem i øjnene, når jeg forklarede dem lidt om det.
- (2) Det var for deres skyld, men det var også for min egen skyld, for det synes jeg er noget af det, der er svært eller enormt tidskrævende for både underviser og studerende på Netuddannelsen, når man skal kigge dem i øjnene og finder ud af, hvor meget forstår de af det her.
- (3) Det er nemmere at vurdere, når man har dem i en klasse, hvor man kan se dem over noget tid, om de skriver noter, om de følger med eller om de laver noget andet.
- (4) Altså man kan på en anden måde observere dem og stille spørgsmål og se, hvem der svarer, og hvem der bliver tomme i blikket ikk', ... det er nemmere at vurdere på klasse, der kan man vurdere dem alle sammen på en gang på en anden måde, end når du skal have dem individuelt og på Lync [VIA Meeting] f.eks. (Interv uv okt 2014)

Som det fremgår af ovenstående, firedelte men også sammenhængende argumentation (1-4), drejer det vigtige sig om 'at se de studerende'. Underviseren skal 'kigge dem i øjnene'. Det er forudsætningen for at vurdere de studerende. Underviserens samlede argumentation har en høj detaljeringsgrad. Deri ligger også budskabet. En undervisers rolle er i konkret forstand at være observant, at lægge mærke til om de studerende lytter, følger med, skriver noter – eller 'bliver

tomme i blikket (4). Man kan mene, at Netunderviseren har en pudsig høj detaljeringsgrad om noget, der vitterligt er små detaljer i vanlig undervisning. Men for Netunderviseren er de små og selvfølgelige detaljer hele pointen, for de markerer, hvad online og netbaseret uddannelse mangler, ikke-har og har svært ved at erstatte.

Gennem Netundervisernes beretninger bliver nødvendigheden af at se og forstå de studerendes ageren synlig og genkendelig som undervisnings- og vurderingsprocessens forudsætninger.

I relation til ovenstående skal tilføjes, at den citerede Netunderviser for at kompensere for det manglende samvær med de Netstuderende foreslog flere af de såkaldte 'fremmødedage'.

Desuden skal tilføjes, at de Netstuderendes mange skriftlige produkter sætter undervisernes behov for 'at se' de studerende i relief. De Netstuderende afleverer relativt mange skrevne produkter og væsentligt flere end campusstuderende. Gennemgående viser mine observationer og samtaler med underviserne samt modulevalueringerne, at underviserne nemt og enstemmigt kan udpege fagligt 'stærke' og 'svage' studiegrupper på baggrund af de afleverede produkter. Vurderingen synes her at blive foretaget ubesværet. Produkterne er hovedsagligt gruppebaserede, så det, der italesættes som 'svært', synes mere at være fornemmelsen for den enkelte Netstuderendes faglige niveau.

Som det fremgår, tydeliggør analysen af Netuddannelsesforløbet, at underviserrollen i praksis omtales som meget tidskrævende. Overgangen til den e-pædagogiske tankegang og til at tænke i de studerendes tid, fyldte ikke bare mentalt hos underviserne. De gav også udtryk for en overskridelse af de ressourcer, som blev tildelt. En af projektlederne synes at være klar over problematikken og understreger i et interview, at det "kan bekymre... at jeg, og projektet, presser underviserne mere end det måske er rimeligt" (Interv leder, juni 2013). Konsekvenserne, som jeg kan følge, observerer jeg som interne deadlines, der skubbes og overskrides gang på gang og som mærkbar træthed i undervisergrupperne. Men jeg noterer også, at pionerånden stadig er der. Trods frustrationer var alle undervisere interesseret i at forsætte i Netuddannelsen efter første gennemløb (ibid.). Der var ikke enighed om konceptet, men heller ikke udbredte forbehold blandt underviserne.

Udgangspunktet for deltagelse i Projekt Netuddannelse er derfor fortsat, at underviserne gennemgående deltager efter eget valg og af interesse for at arbejde med de udfordringer, som netbaseret undervisning byder. Organisatorisk håndteres udfordringerne tilsvarende efter valg og interesse. Der var dog også eksempler på, at organisationen usynliggjorde underviserne og opgaven. Det blev fx tydeligt, da det ikke var (og er) muligt at få online undervisning lagt ind i

skemalægningssystemet. Underviserne kunne derved være booket med campusbaseret undervisning samtidig med, at de skulle afvikle online undervisning. Det vidner om, at om-lægning af uddannelse er en organisatorisk udfordring, så snart planlægning og udførelse griber ind og fordrer samspil med organisationens større systemer.

På de indre linjer viser forløbsanalysen som helhed dog både pionerånd, anerkendelse (fra alle parter), børnesygdomme og selvrefleksiv omgang med de nye undervisningsrutiner som netbaseret undervisning kræver. Men som analysen af de næste faser viser, udfordres både pionerånd og de nye rutiner af en begyndende tvivl i Projekt Netuddannelsen. Tvivlen drejer sig ikke om projektet, eksperimentet eller som sådan om e-pædagogikken men om de nødvendige valg, som projektet aftvinger såvel organisation som undervisere.

Fase 3: Tvivlen

Tvivlen om, hvorvidt Netuddannelsen skulle fortsætte, var i udspringet organisatorisk begrundet. De to Netuddannelseshold (ét på hvert udbudssted), der var beskrevet i Projekt Netuddannelsen, var iværksat. Desuden havde projektledelsen forhandlet et såkaldt 'drifthold' til hvert udbudssted. Men der stod stadig tvivl om både Netuddannelsens fremtid og om, hvilket af de to udbudssteder Netuddannelsen samlet skulle forankres i. Tvivlen var, som nævnt, i udgangspunktet organisatorisk, men kendetegnende for fase 3 er, at tvivlen breder sig til undervisergrupperne og bliver af pædagogisk art. Hvor der organisatorisk er tvivl om Netuddannelsens fremtid, fører den pædagogiske tvivl dog ikke til drøftelser om nedlæggelse af Netuddannelsen. Undervisergruppen bibeholder interessen for den pædagogiske udvikling. Projektledelsen derimod pendler efter omstændighederne mellem de organisatorisk og pædagogiske begrundelser og tvivlssætninger.

Organisatorisk blev det økonomiske grundlag bragt op på temadagene enten i form af en notits eller et regulært dagsordenspunkt. Problematikken var, at den oprindelige særskilte VIAfinansiering af Projekt Netuddannelse blev minimeret for senere helt at bortfalde. Projektet blev herefter samfinansieret af de to udbudssteder. Afhængighed af taxametertilskud og dermed antallet af studerende blev følgelig et vigtigt parameter. I forlængelse heraf var projektledelsen bekymret over at se, at frafaldet blandt de Netstuderende var større end gennemsnittet hos campusuddannelserne, som det fremgik af et interview med projektlederne (Interv leder, aug 2014).

I kontant talopstilling var tilgang og frafald på dette tidspunkt som følger:

	September 2012	September 2013	September 2014
1. projekthold	18	12 (33% frafald)	11
2. projekthold		30	19 (37% frafald)

Figur 9: Tilgang og frafald på de to projekthold startet i 2012 og 2013

Frafaldet mindskes på de to efterfølgende driftshold men ligger stadig så meget over gennemsnittet, at frafaldet til stadighed er et parameter, der giver overvejelser om Netuddannelsens fremtid som uddannelsestilbud (Interv ledere, feb 2016).

På driftsholdene ophørte samfinanseringen. Det betød, at Netuddannelsen i denne fase blev en kompliceret organisatorisk opgave, der både skulle løses kollektivt på tværs af udbudsstederne (projektholdene) og på de enkelte udbudssteder (driftsholdene).

Projekt Netuddannelsen som fælles udvikling og det 'innovative nye', havde i udspringet fået tilført ekstra midler. Netuddannelsen som ressourcebesparende initiativ kan dog have været en underliggende intention og forventning, som VIAs rektorat tydeliggør ved at spørge projektledelsen til: "Hvor mange fastholdes med denne form for uddannelse, samt hvad spares der?" (Interv ledere, aug 2014). Netuddannelsens egen projektledelsen har ikke talt om Netuddannelsen som ressourcebesparende, men provokeres nu 3 år inde i projektet, til at gøre det. Som det fremgår af interviewet med en projektleder, kobles det ressourcebesparende endog både til erindringsforskydninger og forglemmelser og til andre former for fakta, nemlig at Netuddannelsen ikke er ressourcebesparende. Tværtimod som det fremgår af udtalelsen nedenfor:

Jeg tænkte på det tidspunkt [i starten], at det måtte på en eller anden led være ressourcebesparende, men det har jeg lært, at det er det på ingen måde [...] det med økonomi og besparelse og sådan noget er fuldstændig forsvundet ud af mit mind-set [...] måske også hvis man kørte en andet koncept (Interv ledere, aug 2014)

I interviewet sætter projektlederen den manglende besparelse i relation til det valgte e-pædagogiske koncept. Der henvises til uddannelser, som har refereret om besparelser, samt til gengivelser (fx i Danmarks Evalueringsinstituts rapport, 2014) af fjernstudietraditioner, der med

tre fremmødedage pr. måned og selvstudier, fremstår som en besparende mulighed. På denne baggrund fremstår Netuddannelsen på de organisatoriske og ledende niveauer som en økonomisk underskudsforretning (grundet stort frafald) og som en økonomisk belastning i organisationen grundet forventninger om besparelser, der ikke indfries.

Projektledelsen kan dog også pege på organisatoriske fordele ved Projekt Netuddannelsen. Opkvalificeringen af undervisernes IT-kompetencer er måske ikke på det ønskede niveau, men som projektlederne påpeger, er de qua samarbejde med ledere fra andre udbudssteder blevet opmærksomme på udviklingen i de implicerede undervisergrupper. De andre udbudssteder i VIA er tillige positivt overraskede over, at det har været muligt at blive enige om et 'fælles tredje'.

Den organisatoriske økonomi og den tvivl, der udspringer af det organisatoriske dilemma, sætter sig flere spor og fungerer både forstærkende og svækkende på opfattelsen af Netuddannelsen som innovativt projekt. Når Netuddannelsen pludselig omtales som 'vigtig, men for dyr', så forstærkes dens særkende som et 'anderledes' prestigeprojekt, som bringer de involverede udbudssteder på forkant med udviklingen. Men når Netuddannelsen samtidig driftsmæssigt omtales som en økonomisk belastning, og den innovative fælles platform er i fare for at blive brudt op, så bliver Projekt Netuddannelsen snarere end et prestigeprojekt, en bunden opgave og et projekt, som man tvivler på.

Det pædagogiske dilemma, som nærer tvivlen, er om forvaltningen af det e-pædagogiske koncept gøres 'rigtigt'. Det e-pædagogiske koncept har til stadighed været drøftet, men i denne fase resulterer det i drøftelser om, hvorvidt man er 'rigtige' undervisere, og de Netstuderende 'rigtige' studerende, om projektet kører 'rigtigt', ligesom VIA forsøger at stadfæste, at e-tiviteter og læringsressourcer 'ikke rigtigt' er undervisernes egne materialer.

Tvivlen og debatten om dét, eller de, 'rigtige'

Tvivlen om Netundervisningen forstærkes af temadagenes debatter om konsekvenser af e-tivitetstilgangen. Vægten på undervisernes planlægningskompetencer forekommer for undervisergruppen, som konsekvens, at gå ud over udvikling af de e-pædagogiske gennemførelseskompetencer. E-tivitetstilgangen forekommer, igen som konsekvens, at overbetone planlægningsprocessen og underbetone undervisningsprocessen – i det mindste målt med vanlig campusundervisning. Debatten bragte i øvrigt Erling Lars Dales (1999) kompetenceniveauer, såkaldte K1, K2 og K3 niveauer, i erindring.

Debatten og måden hvorpå, der i denne fase blev sat ord på konsekvenserne af den e-pædagogiske tilgang, vakte mærkbar genklang hos underviserne. Samtidig gav debatten anledning til også at sætte ord på den øgede tvivl om den vægtning af undervisernes planlægningskompetence, som e-pædagogikkens e-tiviteter fordrede, nu også var 'det rigtige' i betydningen det hensigtsmæssige. Måske var det ikke hensigtsmæssigt, at planlægningen fyldte mere end gennemførelsen, og måske var det vigtige spørgsmål, der skulle føres til referat, spørgsmålet "hvordan kommer man ud over dette?" (Ref Temamøde, okt 2014).

Mine fortløbende observationer bekræfter det tvivlsættende, men herigennem også det nye grundlag, som deltagelse i Projekt Netuddannelsen havde medført. Underviserne havde jo gennem deltagelse ændret deres værdier og antagelser om at undervise. Med Argyris og Schöns (1996) havde undervisergruppernes forståelse ændret deres teori-i-brug. At undervisernes kerneopgave nu, ved brug af Dales beskrivelse af kompetenceniveauer, kan karakteriseres som fokuseret (eller minimeret) til planlægningskompetence, der går ud over gennemførelseskompetencen, udgør en kritik af undervisergruppernes nys tilegnede fundament – måske endog en trussel mod deres selvforståelse 'som Netunderviser'.

Debatten om Netundervisningen og om de e-pædagogiske tilgange blev gennemført rigtigt og mest hensigtsmæssigt førte, med reference til de Netstuderende, også til drøftelser om, hvorvidt e-tiviteterne disponerede rigtigt. De tvivlsættende argumenter peger på, at Netundervisningen disponerer for at overstrukturere forløbet og føre til 'uselvstændige studerende'. I forlængelse heraf fremlægges forslag om at fokusere på flere studenterstyrede og -initierede aktiviteter (Ref Temadag, okt 2014).

Aktiviteter 'initieret af studerende' har været en del af sprogbruget i sygeplejerskeuddannelsen siden indførelsen (og påtvungne brug) af den såkaldte studieaktivitetsmodel³⁴ (Danske Professionshøjskoler, 2014). I beskrivelsen af modellen relateres studieaktivitet til selvstændighed efter intentionen om at "øge de studerendes læring gennem opmærksomhed på forventet studieaktivitet" og fremme "selvstændig studieindsats [...] blandt andet gennem

³⁴ "Studieaktivitetsmodellen er oprindeligt udviklet som konsekvens af timetals-diskussionen på de videregående uddannelser. En diskussion, professionshøjskolerne mener, har været og er forfejlet, fordi undervisning er meget andet end klasseundervisning" (Danske Professionshøjskoler, 2014).

selvstudier og opgaveløsninger på egen hånd" (ibid.). Analysen af Temadagenes forløb og drøftelser handler om referencer til 'at fremme, øge og forvente' selvstændig studieaktivitet både som de officielle fælles retningslinjer og målestokke, og så Projekt Netuddannelsens måde hvorpå man søger at indfri og debattere forventninger. Her er det interessant at notere sig, at med en overstrukturerende e-tivitetstilgang og risiko for uselvstændige studerende, som tvivlsætningens betoning, så bliver e-pædagogiske løsninger at betvivle. I stedet betones løsningsforslag med case- og projektpædagogiske tilgange som forsøg på at 'modvirke' lærerstyring og e-tiviteternes strukturerende tilgang. Samtidig betones med de case- og projektpædagogiske vendinger, hvordan den 'rigtige selvstændige' studerende kan opfattes som studerende og gruppe, der selvstændigt definerer de problemer, der arbejdes med i studiet.

Mine forløbsanalyser viser dog, at dilemmaet og debatterne om lærer/studenterstyringer, struktur og selvstændighed løbende tages op og afspejler de forskellige parter perspektiver. For nogle undervisere afføder oplevelser af de Netstuderendes 'manglende selvstændighed' fx en grundlæggende tvivl, om Netstuderende kan udvikles til selvstændige studerende. Som en underviser fx lægger det op til debat:

Har Netstuderende mere med i bagagen [end campusbaserede], som gør det sværere at gøre dem til selvstændige studerende? (Ref Temadag, okt 2014).

Når spørgsmålet også kan dreje sig om, hvad de Netstuderende 'har med sig i bagagen', så vidner det om, at manglende selvstændighed og tvivl om, hvorvidt den kan udvikles, både kan knyttes til Netuddannelsens de givne undervisningsbetingelser og til de givne personlige betingelser og forudsætninger. I forlængelse heraf udtrykkes andre underviseres forventninger og krav om selvstændighed snarere i relation til det, der foregår 'på et hold' eller 'på klassen' til forskel fra det, studerende skal gøre selv (fx arbejdet med e-tiviteterne). Som en underviser udtrykker det med reference til den vanlige campusundervisning, så styrer hun i høj grad aktiviteterne i klasseværelset, hvorimod de Netstuderende netop uden denne form for struktur, selvstændigt skal styre aktiviteterne og 'gøre det selv':

- (1) Jeg plejer at stå og tage nogle praktiske eksempler frem på klassen, hvor vi sådan i fællesskab kigger på derude i praksis: hvad kunne man så forstille, at X videnskaben har bidraget med.
- (2) Men så gør vi det jo alle sammen, sammen. Altså jeg står der jo og styrer det egentligt i høj grad, og er vel også den, der siger mest.
- (3) Og nu beder jeg dem lige pludselig om at gøre det selv [i e-tiviteterne] (Interv klassen sept 2014)

Som det fremgår af ovenstående interview, så kan den grundlæggende kobling mellem Netuddannelsens krav om (og indfrielse af) de studerendes selvstændighed etableres, hvis man erindrer om udgangspunktet. 'Jeg plejer' udsagnene (1-2) fungerer som henvisning til udgangspositionen. I campusundervisningens vanlige klasserum styrer underviseren 'egentlig i høj grad', og er også den, der 'siger mest'. Og så 'lige pludselig', dvs. med Netuddannelsens nye praksis, 'beder jeg dem om at gøre det selv' (3).

Paradokset, at Netuddannelsen grundlæggende beder de studerende om 'at gøre det selv', men at de studerende også kan opleves som 'uselvstændige', holdes levende. Primært, viser forløbsanalysen, fordi det i praksis er på forskellige stadier og faserne 1-3, at spørgsmålet om lærer- og studenterstyring fremprovokeres. Og når det fremprovokeres fx på Temadagene, så kædes det sammen med forskellige andre aspekter af Netuddannelsens undervisnings- og læringsmæssige praksis.

De løbende tvivlsætninger fastholdes bl.a. med den konsekvens, at den nødvendige struktur for online gennemførelse af uddannelsen periodisk underbetones. Og det til trods for, at det så at sige hører med til Netuddannelsens og undervisernes bagage (jf. forløbets Curriculum-dokumenter i den e-pædagogiske hovedinspiration (Salmon, 2011; Blok, 2005)).

Afslutningsvis kulminerer debatten og dermed tvivlen om, hvordan Projekt Netuddannelsen skal opfattes, hvilke hensigter den skal tillægges og hvem, der har retten til at definere, hvad Netuddannelsens materialer bruges til. I et oplæg på en Temadag markerer VIA retten til Netundervisernes materiale. I oplægget indgik passager om VIAs nye politik omkring ophavsrettigheder, som følger:

VIA har kun del i de af undervisernes ophavsrettigheder, VIA har brug for, for at kunne blive ved med det VIA har gjort indtil nu [...] i nogle tilfælde [vil der] være sket en aftalt eller stiltiende overdragelse af hele eller dele af ophavsretten til VIA (PowerPoint Temadag, aug 2014).

Underviserne mente ikke, at de var gjort bekendt med denne politik, og projektledelsen blev bedt om at undersøge, "hvorvidt VIA har ret til de e-tiviteter der er udarbejdet af undervisere på Netuddannelsen" (Ref Temadag, okt 2014).

Oplægget reaktiverer undervisernes frygt for, at materialet arkiveret og delt i VIA Sygeplejerskeuddannelsens fælles database tjener økonomiske snarere end pædagogiske begrundelser. Det rørte mærkbart ved tilliden til VIAs håndtering af undervisernes 'eget' materiale. Som kontrast

er det samtidig interessant, at mine fortløbende observationer viser, at delinger og overdragelser af materiale mellem undervisere forekommer relevante og accepterede. I så henseende synes tilliden til den nære organisations brug af materialer større.

De tvivlssætninger, jeg har ladet hobe sig op i disse afsnit, er interessante og vigtige for forløbsanalysen. Ikke mindst fordi analysen skærpes på et forløbstræk, nemlig den fortløbende refleksion om Netuddannelsen som udviklingsprojekt og netbaseret undervisning og læring som konsekvens. Tvivlen om, hvorvidt netbaseret undervisning er på rette vej, fremprovokeres i en fase, hvor de involverede allerede har gjort sig de første erfaringer. Et udviklingsprojekt, der som Projekt Netuddannelsen, skal gennemføres full scale, starter med at markere sig som 'innovativt nyt' og 'som vil mere end'. På Temadagene stilles der imidlertid spørgsmål – netop også til udviklingsprojektets egne markeringer. Der gives dermed plads til at tvivle på Uddannelsesprojektet og de valg, det indebærer for undervisnings- og læringsstrategier. At der gives plads til tvivl, er i sig selv interessant. Dernæst sættes det i relief af de næste faser, hvor 'tvivlen' ikke længere er dominerende, selvom ingen af de hændelser og paradokser, der nærede tvivlen er opklaret eller løst. Tvivlssætningernes konkrete temaer og hændelser glider i baggrunden og overlejres, som det fremgår nedenfor, af refleksioner over Netuddannelsen som innovativt uddannelsesprojekt.

Fase 4: Projektets selvrefleksion

Den fjerde og sidste fase (efter ca. 3½ år) er karakteriseret ved, at Projekt Netuddannelsen begynder at reflektere over sit eget projekt. E-tiviteterne, der er blevet det e-pædagogiske center, reflekteres for sit pædagogiske potentiale. Studentertilfredshedsundersøgelse og pionerårgangens slutevaluering bruges til at karakterisere de Netstuderende og til sammenligning med de studerende på campusbaserede uddannelser.

Projekt Netuddannelsens egne undersøgelser af e-tiviteternes pædagogiske potentiale

Projektgruppen tager initiativ til at undersøge e-tiviteternes pædagogiske potentiale, samt undersøge hvorledes "netholdene stimuleres til egen aktivitet og læring" (PowerPoint Temadag, april 2015). Som bevillingsbetingelser kræver VIA, at undersøgelsen desuden sætter fokus på "om der kan udtrages en viden, der kan komme andre uddannelser i og uden for VIA til gode, der skal til at udvikle netbaseret versioner af deres uddannelsesstilbud" (ibid.).

E-tiviteterne undersøges af en udvidet Curriculumgruppe³⁵, som dog udformede undersøgelses-spørgsmålene alene rettet mod den 'netbaserede sygeplejerskeuddannelse', og ser ud som følger:

Undersøgelsesspørgsmål

- *Tilbyder de udviklede e-tiviteterne i netbaseret sygeplejerskeuddannelse studerende de lærings-potentialer som Gilly Salmons beskriver i sin e-tivitetsmodel?*
- *Er der progression i e-tiviteterne, op gennem uddannelsen, i overensstemmelse med 5 trinsskemaet, så studerende også får mulighed for at blive videnkonstruerende og udvikle kritisk tænk-ning og refleksion?*

VIA University College Titel på præsentationen 13. april 2015

(PowerPoint Følgegruppemøde april 2015)

E-tiviteterne er som det ses, i fokus i relation til inspirationsgrundlaget, Gilly Salmon. Ved at tydeliggøre Salmons e-pædagogiske koncept som reference ("som Gilly Salmon beskriver i sin e-tivitetsmodel") reaktiveres inspirationsgrundlaget. Inspirationen havde været tydeligt tilstede i Fase 1 gennem udviklingen af de e-pædagogiske dokumenter, men var kun sporadisk omtalt i de to efterfølgende faser. Med henvisning til Salmon tydeliggøres tillige, at de ca. 140 e-tiviteter udviklet til de første ni moduler, blev undersøgt i relation til de begreber og modeller, som de er planlagt efter. Dét, som projektet igennem havde været italesat som en inspiration, blev nu en målestok og en form for 'overdommer' over de pædagogiske potentialer.

E-tivitetsundersøgelsens resultater blev fastholdt i rapporten 'Læringspotentialer i e-tivitetsmodellen som anvendt i Netbaseret Sygeplejerskeuddannelse' (2015) og fremlagt på en Temadag, samt på et Følgegruppemøde. Fremlæggelsen på Temadagen havde karakter af at være oplæg til diskussion ind i Projekt Netuddannelsen og var fokuseret på at optimere Netuddannelsen. Oplæg og drøftelser havde her karakter af dét, som Argyris og Schön (1996)

³⁵ Bestod af medlemmer af Curriculumgruppen, yderligere en underviser med ph.d. baggrund og jeg. Jeg var i E-tivitetsundersøgelsesgruppen, som en del af min arbejdsforpligtelse. Jeg deltog i analysearbejdet – specielt omkring feedback og vejledning – men ikke i færdiggørelsen af den skriftlige rapport eller fremlæggelserne.

betegner, som at foretage inquiry på organisationens vegne. Fremlæggelsen på Følgegruppe-mødet med de eksterne samarbejdspartnere havde mere karakter af at være organisations- eller institutionspolitisk status over, hvad Projekt Netuddannelsen havde opnået. I det følgende foretages dokumentative nedslag i begge fremlæggelsers afsluttende bemærkninger.

I fremlæggelsen på Temadagen er Salmon inspirationen implicit til stede og integreret i konstateringen af, at der er læringspotentialer og progressions i e-tiviteterne, samt at disse følger Projekt Netuddannelsens intentioner. Dette har for undersøgelsen og behandlingen af resultaterne ført til følgende 'diskussionspunkter':

DISKUSSIONS PUNKTER

Perspektiver og "gnist" som indledende motivationsfaktor

Asynkron og synkron kommunikations muligheder

Genre bevidsthed

- Viden om de forskellige platformes styrker og svagheder
- Skriftlighed som dominerende genre vs mundtlighed som eksamens tilgang
- Gruppearbejde som dominerende genre vs individuelle eksamener

Taksonomi som organiserende princip

(PowerPoint Temadag marts 2015: Diskussionspunkter –E-tivitetsundersøgelsen).

Hvor Salmons koncept er bygget op over asynkron, skriftlige, online konferencer (og derfor ikke tydeliggør de "synkrone kommunikations muligheder" og "viden om forskellige platforme") så fungerer diskussionspunkterne som Projekt Netuddannelsens egen e-pædagogisk forståelse, om end stadig Salmon loyal. Diskussionspunkterne fremstår derfor som forbundet med Projekt Netuddannelsens intentioner og valg om fx teknologibrug og gruppearbejde. Desuden er Netuddannelsen, som full scale projekt, allerede sat ind i den uddannelseskontekst som professionsuddannelserne og bekendtgørelsernes læringsmål fordrer. Integreret i Netuddannelsens praksis med e-tivitetstilgangen, fremstod læringsmålene nu som et spørgsmål til diskussion om de fremtidige tiltag.

I fremlæggelsen på Følgegruppemødet med de eksterne samarbejdspartnere blev undersøgelsesresultaterne præsenteret som 'overordnede fund' om e-tivitetskonceptet, ordnet i fire punkter, som følger:

The image shows a PowerPoint slide with a light gray background. At the top, the title 'Overordnede fund' is written in a dark gray sans-serif font. Below the title, there are four bullet points, each preceded by a minus sign. The text of the bullet points is as follows: 1. 'Overordnet har underviserne taget e-tivitetskonceptet til sig og fulgt Salmons anvisninger', 2. 'Det virker som om e-tiviteterne kan fungere som selvinstruerende læringsredskaber', 3. 'Der er en progression i studiekravene over de 5 niveauer Salmon beskriver', and 4. 'Medvirke til at flytte studieansvaret og studieaktiviteterne over på de studerende'. At the bottom of the slide, there is a footer area with three horizontal lines. Under the first line on the left is 'VIA University College', under the second line in the middle is 'Titel på præsentationen', and under the third line on the right is '13. april 2015' and '10' below it.

Overordnede fund

- Overordnet har underviserne taget e-tivitetskonceptet til sig og fulgt Salmons anvisninger
- Det virker som om e-tiviteterne kan fungere som selvinstruerende læringsredskaber
- Der er en progression i studiekravene over de 5 niveauer Salmon beskriver
- Medvirke til at flytte studieansvaret og studieaktiviteterne over på de studerende

VIA University College Titel på præsentationen 13. april 2015 10

(PowerPoint Følgegruppemøde april 2015: Overordnede fund i E-tivitetsundersøgelsen)

Som det fremgår af de fire punkter, så vidner præsentationen til de eksterne samarbejdspartnere om en fremlæggelse, hvor tilknytningen til Salmons koncept er tydelig og konkluderende med understregning af, at underviserne havde "fulgt Salmons anvisninger". Progression i studiekrav, og fokus i E-tivitetsundersøgelsens andet spørgsmål jf. ovenfor, får her tillige status som opfyldt.

Divergenserne mellem, hvad der fremlægges og fokuseres på, på henholdsvis de interne (Temadage) og eksterne møder, er tankevækkende. Progression i studiekrav var som nævnt i fokus i E-tivitetsundersøgelsen, og det netop fordi progression kunne problematiseres. De tidlige moduler havde fx også ifølge E-tivitetsundersøgelsens vurdering desværre ikke produceret e-tiviteter, som lagde op til det eftertragtede videnskonsruerende niveau, endsige lagde op til stor grad af deltagerstyring. Når progression internt kan problematiseres, men eksternt præsenteres som 'opfyldte studiekrav', så er det ikke alene tankevækkende, fordi der er en divergens mellem, hvad der problematiseres indadtil, men konkluderes udadtil. Det er også tankevækkende, fordi divergenser i sig selv vidner om ansvarsforskydninger mellem Netuddannelsens interne parter og eksterne samarbejdspartnere. Hvor e-tiviteterne i interne vurderinger problematiseres (med ansvarsforskydninger og forskelle mellem henholdsvis undervisere og studerende), så bliver e-tiviteterne i eksterne sammenhænge præsenteret samlet og som en del af en overordnet

refleksion, som Netuddannelsens projektledere må tage et ansvar for. Der kommer et fælles tredje aspekt, som også er ledelsernes 'vores Netuddannelse' og 'vores didaktik' som det fremgår af den afrundende vurdering:

Afrunding

- Der er genereret rigtig mange interessante erfaringer med brug af e-tiviteter og Salmons krav til en e-didaktik
- Måske er vores operationalisering af en e-didaktik på mange måder kommet til at ligne vores traditionelle tilstedeværelses didaktik?

VIA University College Titel på præsentationen 13. april 2015
21

(PowerPoint Følgegruppemøde april 2015: Afrunding af e-tivitetsundersøgelsen)

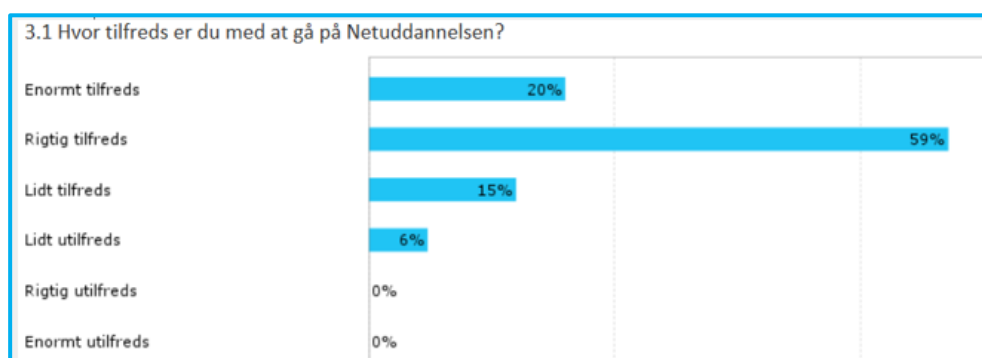
Som det fremgår, er det ikke ønskværdigt, at e-didaktikken 'ligner' den traditionelle, så må e-didaktikken og fremtidige tiltag, ifølge oplægsholderen, hellere tage lignelse med projektpædagogikken. Det er interessant, at projektpædagogikken igen bliver tilgangen, der kan sikre e-didaktikken fra for meget struktur, for uselvstændige studerende og nu også en traditionel didaktisk tilgang. Projektpædagogikken synes derved at repræsentere de alternative tilgange, vejleder- og studerenderoller – roller som ellers var tiltænkt e-pædagogikken.

Markant er det i den forbindelse, at selvom 'underviseren som e-moderator' stadig nævnes i E-tivitetsundersøgelsen, så fremhæves "e-tiviteter som omdrejningspunkt for netbaseret sygeplejerskeuddannelse" (E-tivitetsundersøgelsens rapport 2015, s. 50). Salmon er ikke ophav til begreberne 'e-tivitetsmodel' fra undersøgelsesspørgsmålene og 'e-tivitetskoncept' fra fremlæggelsen. For forløbsanalysen og dens fasekarakteristik betyder det, at Projekt Netuddannelsen her i den fjerde fase synes at løsne sig fra inspirationen fra Salmon og arbejder med at skabe sin egen tilgang.

Netstuderendes evaluering: Læring, feedback, tid og det svære fag anatomi/fysiologi

En VIA udført studentertilfredshedsundersøgelse, efterfulgt af fokusgruppeinterview med to hold Netstuderende (sept 2015), dannede sammen med evalueringer fra de Netstuderende udgangspunkt for drøftelser på Temadage om kommende indsatser. De tre indsatsområder som Projekt Netuddannelse på denne baggrund fremhæver, er i) feedback, ii) tid i forskellige betydninger og iii) 'det svære fag' anatomi og fysiologi online. Desuden er en spørgeskemaundersøgelse med udgangspunkt i modulevalueringerne fra alle fire Nethold, suppleret af en afsluttende evaluering fra den dimitterende pionerårgang januar 2016, baggrund dels for at perspektivere de tre indsatsområder, dels for at adressere de studerendes tilfredshed med Netuddannelse og deres oplevelse af deres læringsmæssige udbytte.

Såvel studentertilfredsheds- som spørgeskemaundersøgelsen viser, at langt hovedparten af de studerende er tilfredse med deres studie, her gengivet ud fra spørgeskemaundersøgelsen:



(PowerPoint Spm skema us, april 2016)

Hvor drøftelserne på Temadagene og modulevalueringer som tendens fokuserede på det ikke-tilfredsstillende i Netuddannelsen, fastslår spørgeskemaundersøgelsen altså, at omkring 80 % var 'rigtig' eller 'enormt' tilfredse med Netuddannelsen. De fire dimitterede er også entydigt glade for uddannelsen og udtaler fx, at det er "første gang jeg har lært så meget" (Eval stud M14 jan 2016). Dimittenderne værdsætter den netbaserede undervisning og savner ikke vanlig klasseundervisning. En studerende udtrykker fx:

Hvis vi ville have en underviser, der underviste i det, som vi lige havde læst - så kunne vi ligeså godt være på ordinær [campusbaseret] uddannelse (ibid.).

I stedet for at bliver undervist "i det, som vi lige havde læst", følte de Netstuderende sig sat "i spil" i gruppen og omkring det faglige. Dimittenderne fastholdt desuden modulguiden, der strukturerer e-tivitetsforløbet som 'suveræn guide' samt at 'e-tiviteter er gode til at holde os ved studiet'. I den forbindelse tydeliggør dimittenderne en opdeling mellem gode og dårlige e-

tiviteter. De 'dårlige' e-tiviteter karakteriseres typemæssigt som e-tiviteter i Anatomi og fysiologi. E-tiviteter i Anatomi og fysiologi beskrives i E-tivitetsundersøgelsesrapporten i øvrigt således:

Anatomi og fysiologi har således 26 e-tiviteter på Modul 1-3, som alle er beskrevet helt identisk [...] ved at svare på studiespørgsmål eller skrive svar i en Wiki" (E-tivitetsundersøgelsesrapport, 2015, s. 12).

Karakteristisk for de 'dårlige e-tiviteter' var således, i de Netstuderendes optik, hvis spørgsmålene ikke lade op til drøftelser, men blot refererede til det "vi jo alle sammen [kunne] sidde og skrive af fra bogen" (Eval stud M14, jan 2016).

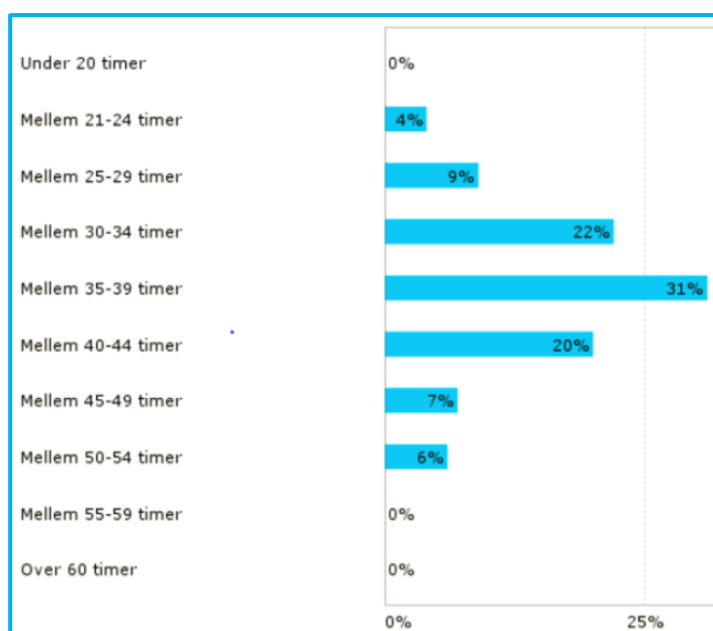
I forlængelse heraf fremhæves Anatomi og fysiologi som det sværeste fag online. I fokusgruppeinterviewene sættes det svære yderligere i forbindelse med en kritik af 'manglende brug af fx visuelle medier i e-tiviteterne' (PowerPoint Temadag, sept 2015). Pointen er, at på trods af de Netstuderendes oplevelse af, at der ligger meget læring i at drøfte tingene med hinanden, så valgte de ofte drøftelserne fra i Anatomi og fysiologi. Det var ikke nødvendigt for afleveringen, og tiden måtte så prioriteres anderledes, som det blev formuleret af de studerende.

Om den 'tid', der måtte prioriteres og tages stilling, til fremhævede de dimitterende Netstuderende tillige, at der også var "spildtid" (Eval stud M14, jan 2016). Selve italesættelsen som 'spild' angiver, at de Netstuderende går efter effektiv tid. Det er ikke overraskende, at det, som tidligere nævnt, ses som spildtid, hvis læringsressourcer ikke er lagt ind, teknologien ikke virker eller gruppemedlemmer ikke overholder aftaler. De Netstuderende klassificerer dog også fremlæggelser af forskellige grupper over samme emne på fremmødedage som spildtid. De oplever ikke at få noget ud af at høre det samme faglige indhold gentaget. Så hellere fremlægge noget forskelligt eller have underviserne mere på banen. Og det er helt spildtid, hvis underviseren gennemgår noget, som man selv kan læse.

De Netstuderendes oplevelse af stress (eller stressfri) perioder markeres i forbindelse med bachelorprojektet. Én studerende fortæller om det frustrerende i at stå med en selvdefineret bacheloropgave og dermed følelsen af ikke "at vide præcist, hvad jeg skal nu" (ibid.). Andre studerende istemmer dog ikke frustrationen og er snarere enige om, at det havde været "dejligt med tid til fordybelse" (ibid.). Hvor campusbaserede studerende oftest giver udtryk for bachelorperioden, som værende den mest stressfyldte periode i deres uddannelse, så havde de Netstuderende det modsat. De havde i perioden oplevet, modsat tidligere moduler, at kunne holde aftener og weekender fri, og da de samtidig fik afleveret et godt produkt 1½ uge inden

afleveringen, blev det italesat som 'den mest stressfri periode'. De Netstuderende synes i øvrigt at kunne håndtere det ideal, som ellers knyttes til case- og projektpædagogikken angående selvdefinerede, selvstyrende projektperioder. I så henseende synes de Netstuderende at have tilegnet sig en arbejdsform, der bringer dem gennem uddannelsen.

Med arbejdsformen følger også en arbejdsmoral, som de Netstuderende selv rapporterer gennemsnitlig er på 35-39 studietimer om ugen – og for en tredjedel faktisk mere end det, som det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen:



(Powerpoint Spm skema us, april 2016)

Det betyder også, at der kun er en tredjedel, som minimum bruger de 42 timer, som Netuddannelsen er planlagt med pr. uge. Samtidig giver de studerende udtryk for, at undervisernes tidsangivelser i e-tiviteterne generelt var for optimistiske.

Projektgruppen, der foretog fokusgruppeinterviewet, kommenterer dette og betegner de Netstuderendes opfattelse af tidangivelserne som værende 'absolutte' med risiko for, at de studerende får:

[...] en lidt for firkantet opfattelse af det at studere, og organiseringen med afrundede e-tiviteter er med til at svække de studerendes refleksion og metatænkning over hensigten med den enkelte e-tivitet, sammenhængen mellem e-tiviteter og hensigten med modulet.

(Ref Temadag, sept 2015)

Vurderingen, at de studerende får 'en lidt for firkantet opfattelse af det at studere', knytter sig til de i øvrigt forskellige tolkninger af forholdet mellem tidsangivelser og faktisk tidsforbrug. Gennemgående fastholder de Netstuderende, at de officielle tidangivelser sjældent passer, men kan bruges som guide til den forventede arbejdsindsats. De studerendes argumentation er, at har en underviser været for optimistisk, så kan de være nødt til at stoppe med den pågældende e-tivitet, ellers får de jo ikke mulighed for at arbejde med ugens andre e-tiviteter (Eval stud M14, jan 2016; PowerPoint Spm skema us, april 2016). Undervisernes tidsangivelser guider således de studerende til at administrere deres tid.

I projektledelsens optik kan de studerende risikere at blive 'for firekantede' i deres tids-administration og derved svækkes 'de studerendes refleksion og metatænkning'. I de Netstuderendes optik drejer det sig snarere om, at de tvunget af omstændighederne, har behov for tids-administration, og derfor må afveje og kommentere, hvad der er sat tid af til, hvornår i processen. I den forbindelse relateres også undervisernes feedback til de sjældent passende tidsangivelser og til spørgsmålet om, hvad der er tid til. Som det konstateres på baggrund af fokusgruppeinterview:

De studerende oplever ikke, der er tid til feedback og refleksion over tilbagemeldinger (PowerPoint Temadag, sept 2015).

Problematikken og spørgsmålet om 'tid til feedback' er ikke nyt. De Netstuderende har ofte bragt det op i modulevalueringer, ligesom drøftelserne på temadagene har været centreret om feedback. Det nye er, at underviserne og de studerende, om end på hver deres måde, forsøger at klargøre spørgsmålet i samspil med tidsangivelserne i e-tiviteterne. Underviserne skal finde tid til at give feedback, og de studerende skal finde tid til at læse og reagere på feedback. Dilemmaet, som det kan opleves af de studerende, er at 'tiden er brugt'.

Dilemmaet finder ikke umiddelbart en løsning, og det kendetegnende for Fase 4 og de selv-refleksive træk er da også, at Projekt Netuddannelsens kernespørgsmål og kendemærker udsættes for kritisk (selv) refleksion, men de aspekter refleksionen bringer frem, står stadig uforløste. Det uforløste hænger sammen med, som jeg nedenfor fastholder det, at Projekt Netuddannelsen ikke alene skal tage stilling til de problemstillinger, der knytter sig til de e-pædagogiske intentioner og den organisatoriske lærings double-loop træk. Projekt Netuddannelsens involverede parter skal også tage stilling til, at de fundamentalt deltager i et udviklingsprojekt, der som full scale bacheloruddannelse også foregår på de institutionelle single loop betingelser.

Double-loop læring på single-loop betingelser

Forløbsanalysens skærpelse af forholdet mellem udviklingsprojektets intenderede praksis og uddannelsens faktiske praksis fastholder, at der er pågået såvel et organisatorisk som pædagogisk udviklingsarbejde. Analysen anskueliggør, at Projekt Netuddannelsens deltagere har skullet udvikle, og med Argyris og Schön (1978, 1996), foretage inquiry med henblik på netbaseret, men inden da også med henblik på at udvikle et fælles tredje syn på det at bedrive sygeplejerskeuddannelse. Involveringen af to udbudssteder giver en organisatorisk fordeling af ansvar på ledelsesniveau samt muligheder for at nuancere måden, hvorpå man afholder sygeplejerskeuddannelse. Samtidig pålægger man de involverede deltagere at sammenstemme to organisationers værdier, antagelser og normer samt orientere dette mod udvikling/forandring mod det e-pædagogiske og teknologiske.

Analysen viser, hvordan de e-pædagogiske forskrifter om andet og 'mere end blot at sætte strøm til' udvikles af Curriculum- som IT/AV gruppens medlemmer. De kommer i Projekt Netuddannelsen til at fremstå som 'de kompetence' og som 'mestrene' i et praksisfællesskab (Lave & Wenger, 1991, 2003). Med den første undervisergruppe etableres et praksisfællesskab, hvor der læres af mestrene og af hinanden, og hvor mestrene tilretter de e-pædagogiske forskrifter og udvikler nye efter de behov, der opstår. Samtidig ændrer det e-pædagogiske sit udgangspunkt fra 'e-moderation af asynkrone aktiviteter' til fokusering på e-tiviteterne og deres ofte mere synkrone end asynkrone afvikling.

Der sker dog et vigtigt brud ved overgangen til anden undervisergruppe et år inde i uddannelse. Den anden undervisergruppe mødes af et 'færdigt' e-pædagogisk koncept, og et praksisfællesskab uden erfarne medlemmer og 'trætte' mestre. Som jeg i et senere kapitel går mere i dybden med, foretog disse Netundervisere ikke nødvendigvis inquiry med henblik på et fælles tredje eller de e-pædagogiske præmisser i Netuddannelsen. Analysen skærper blot, at de også blev mødt med andre vilkår end den første undervisergruppe. Tendensen til double-loop læring er dog intakt og understøttes stadig af Temadagene.

Analysen viser, hvorledes Temadagene med faserne forskellige kardinaldiskussioner lægger op til en konfrontation af såvel egne som andres basale værdier, antagelser og normer om det at gøre en netbaseret uddannelse. Og emner initieres såvel af projektledelsen som af underviserne. Med inspiration fra Argyris og Schön betegnes denne deltagelse som organisatorisk inquiry i kraft af, at der også handles på baggrund af det lærte. Med et fortløbende forum for den organisatoriske inquiry har Projekt Netuddannelsen skabt muligheden for at kunne lære og forandre organisationen i takt med de udfordringer, som den stilles overfor.

Ved at inddrage Netuddannelsens egne former for evalueringer, undersøgelser og reflektive Temadage konkretiseres analysen af faserne. Det vises, hvordan Projekt Netuddannelsens

involverede parter i fase 3 og 4 påbegynder organisatorisk inquiry og konfronterer den nye organisation og hinanden med, om de gør det 'rigtige'. Her iagttages en tendens til igen at vende sig mod gammelkendte værdier og antagelser. Hidtil har det centrale været at inkorporere de nye e-pædagogiske værdier og normer. Men i fase 3 og 4 begynder man igen at debattere, hvordan 'rigtig' undervisning fordrer, at undervisere og Netstuderende kan mødes og 'se' hinanden, og hvordan den tidskrævende feedback og vejledning kan foretages og planlægges.

Den organisatoriske inquiry i undervisergrupperne og i Temadagenes drøftelser bekræfter tendensen til double-loop læring, men bekræfter også, at den hovedsageligt er rettet mod den online del af den teoretiske uddannelse. Det er derfor også her, at analysen kan anskueliggøre forandringer.

Uddannelsesansvarlige i klinikken har peget på ændringer i de enkelte kliniske afsnits egne drøftelser. Den inquiry, der foregår her, er dog rettet mod den kliniske organisations egne basale værdier og antagelser og har derved ikke direkte virkning på Projekt Netuddannelsen.

Forholdet mellem VIA og Projekt Netuddannelsen og hermed forholdet mellem udviklingsprojektet og Netuddannelsens institutionelle rammer viser, at tendensen til double-loop læring sker på single-loop betingelser både bekendtgørelsesmæssigt, organisatorisk og økonomisk. Netuddannelsen holdt sig således til stadighed inden for de gældende institutionelle og bekendtgørelsesmæssige rammer. Temadagenes betydning for double-loop læring, anskueliggør analysen, sker på trods. Til trods for at den lovede økonomiske ramme bortfaldt inden for det første år, bibeholdt udbudsstederne organiseringen projektperioden ud. Med udgangen af projektperioden fjernes Temadagene, ligesom den interne mødevirksomhed i undervisergrupperne minimeres. Hermed fjernes for så vidt dét forum, der kan fremtidssikre Netuddannelsen.

Analysens perspektivskifte – tættere på Netundervisningens indre arbejde og de studerendes læringsmæssige praksis

I Del II har det været vigtigt at følge Projekt Netuddannelsen med udgangspunkt i det nærmest sloganagtige udsagn, at man med Netuddannelsen ville andet og mere end blot at sætte strøm til. Her følger analysen Projekt Netuddannelsen som et uddannelsesprojekt, der bevidst har distanceret sig fra fjernstudiekonceptet, og i stedet har fokuseret på udvikling af en selvstændig online studiemodel. I det online forløb kommer især e-tiviteterne med inspiration fra Salmons e-pædagogisk koncept, som allerede nævnt, til stå markant i Projekt Netuddannelsens version.

Forløbsanalysens udgangspunkter og fokuseringer på Projekt Netuddannelsens intentioner og egne pointeringer har været præget primært af institutions- og underviserperspektivet, sekundært

af studerendeperspektivet. I den følgende Del III's analyser foretages et perspektivskifte. På baggrund af intensive studier af e-pædagogikkens materialesamlinger og observationer af de Netstuderendes læringsmæssige praksis, går jeg således i de følgende kapitler tættere på Netundervisningens og e-pædagogikkens 'indre arbejde'.

Interessen for forløbsanalysens temaer og det igangværende organisatoriske og pædagogiske udvikling er stadig til stede, men nu med præciseret fokus på det undervisnings- og læringspraktiske niveau, og på pionerårgangens studerende og studiegrupper.

DEL III. EMPIRISK NÆRANALYSE: E-TIVITETERNES STRUKTURERENDE VIRKNING

De empiriske næranalyser i del III fokuseres på det undervisningspraktiske niveau, hvor Netforløbets e-tiviteterne udgør det bærende didaktiske element. Observationer af pionerårgangens uddannelsesaktiviteter skærper blikket for e-tiviteters praktiske betydning. Den første skærpelse drejer sig om e-tiviteters strukturerende virkning. For underviserne bliver det at udforme e-tiviteter til planlægningslogik og forløbsstruktur. Herefter opleves det af underviserne som *måden* at undervise på. For de studerende bliver arbejdet med e-tiviteterne tilsvarende oplevet som *måden* at studere på. Dermed bliver rækken af e-tiviteter styrende for, hvordan de involverede opfatter undervisning og studie i Netuddannelsen. Samtidig fremgik det af Temadage-debatterne, at e-tiviteterne med de mange detaljerede instrukser måske blev for lærerstyrede. E-tiviteterne stod i fare for blot at blive betragtet som en 'forlængelse af den lærerstillede opgave'. Undervisernes kobledes også for meget lærerstyring med risiko for formindsket studenterstyring. E-tiviteterne bliver herved i undervisermiljøet både repræsentant for den nye og relevante e-didaktik i en netbaseret uddannelse og for en uønsket lærerstyring og skolificering. Såvel den didaktiske tilgang som den uønskede skolificering/struktur og struktureringen adresseres i de følgende kapitler.

For at bevare forløbsblikket fremlægges de næste tre kapitler således, at baggrund, planlægning og udførelse successivt gøres til genstand for empirisk næranalyse. Først fokuseres næranalysen på Projekt Netuddannelsens inspirationer og valg af e-pædagogiske teorier, begreber og modeller. Her er inspirationskilden Gilly Salmons e-pædagogiske koncept central for analysen. Med de Salmon inspirerede begreber og modeller som genstand for analysen, karakteriseres de e-pædagogiske udspring og ambitioner. Dernæst skærpes opmærksomheden på Projekt Netuddannelsens konstruktion af den e-pædagogiske platform. På planlægningsniveauet er underviserne i fokus. Dermed er det undervisernes brug og udformning af e-tiviteter, der former den netbaserede undervisnings startpositioner. På det læringspraktiske niveau – e-tiviteters gennemførelsesniveau, kommer de Netstuderende i fokus. Med fokus på de Netstuderendes arbejder viser analyserne, at e-tiviteterne har endog ekstraordinære strukturerende virkning. Arbejdet med e-tiviteterne strukturerer ikke blot et opgaveforløb, men et helt studieforløb.

Kapitel 6. Salmon inspirationen – Projekt Netuddannelsens brug

Dette kapitel analyserer forholdet mellem det e-pædagogiske inspirationsgrundlag, som fremlægges af Gilly Salmon og Curriculumgruppens brug og videreførelse af dette. De dele af Salmons forfatterskab, som er udvalgt af Projekt Netuddannelsen: "E-moderation. The key to teaching and learning online" (2000, 2004, 2011) og "E-tivities. The key to active online learning" (2002, 2013) danner udgangspunkt for analysen. For at skærpe pointeringen af Curriculumgruppens brug (og ikke brug) af Salmon inddrages beslægtede fortolkninger af Salmon, dels gennem et interview med Anita Monty, som jeg foretog i 2015, og dels gennem en tidligere fortolkning fremlagt af Rasmus Blok (2005).

E-moderation, femtrinsmodellen og e-tiviteter

Salmons e-pædagogiske koncept er et resultat af to års empiriske studier af en online masteruddannelse (Salmon, 2000), hvor yderligere erfaringer med brug af konceptet medtages i de senere udgaver (2002-2013). Curriculumgruppens og Projekt Netuddannelsens udgangspunkt er "E-moderation" i den seneste udgave.

At Salmons bøger er i cirkulation blandt Netuddannelsens aktører, bekræfter Salmons status som inspirationskilde men også som forfatter af e-koncepter og brugsbøger. Udgaven af 'E-moderation' fra 2011 bliver fx udleveret til samtlige deltagere i Projekt Netuddannelsen ved opstarten i efteråret 2011. Curriculumgruppens medlemmer henter samtidigt inspiration fra den første udgave af 'E-tivities' fra 2002 samt Rasmus Bloks fortolkning heraf.

Analysen af bøgerne viser, at de basale aspekter knyttet til e-moderation og femtrinsmodellen, ikke ændres af Salmon trods nye udgaver. Beskrivelsen af e-tiviteterne bevares tillige. I de forskellige udgaver er der skiftende vægtninger af "E-moderation" (2000, 2004, 2011) og "E-tivities" (2002, 2013) i bøgerne af samme navn. Man kan notere sig en konsekvens heraf nemlig, at Salmons hovedbegreb 'e-moderation' godt kan fungere uden brug af e-tiviteter, hvorimod det modsatte ikke synes muligt i Salmons forståelse. Men i de store linjer er e-moderation, femtrinsmodellen og e-tivitetsbeskrivelsen intakt som de bærende principper, modeller og aktiviteter, som tilsammen udgør Netuddannelsens inspirationsgrundlag.

På denne baggrund skal jeg blot give et par enkelte eksempler på nogle mindre, men dog interessante ændringer, fordi de illustrerer det teknologisk praksisorienterede univers, som bøgerne befinder sig i. Salmons bøger er opdelt i Part 1, som beskriver teorien og Part 2 som

giver ressourcer til 'praktikere', og denne opdeling beholdes. Dog er der tekniske råd og henvisninger til teknologi, der udgår i takt med samfundets teknologiske udvikling. Fremtidsaspektet, såvel pædagogisk og teknologisk, får i 2. udgaven (2004) en mere fremtrædende plads og beskrivelserne populariseres. Fx beskrives læring på fire forskellige 'planeter' og det påpeges, hvordan forskellige faggrupper kunne tænkes at favorisere forskellige 'planeter'. Begrebslige ændringer ses i 3. udgave, hvor fx femtrinsmodellen nu fremhæves i kapiteloverskrifter som både "collaborativ" og "scaffolding" (Salmon, 2011a, s. 26, 193). I 3. udgaven ændres sprogbrugen desuden mod en mere tidssvarende, men tillige, hvad jeg benævner, en mere akademisk form, hvor "Treading on cultural toes" (2004) omformuleres til "Promoting cultural understandings" (2011), og hvor 'boosting' og 'training' udgår til fordel for 'achieving, developing, creating og promoting', således at fx "Training e-moderators" (2000, 2004) er omformuleret til "Developing e-moderators" (2011).

Men selvom de nu eksemplificerede ændringer er eksempler på populariseringer og ajourføringer, så fastholdes som nævnt de vigtigste faktorer i Salmons og dermed Netuddannelsens grundlag. Jeg skal derfor udfolde beskrivelsen og analysen af de vigtige faktorer i rækkefølgen E-moderation, femtrinsmodellen og e-tiviteterne.

E-moderation

At Salmon holder fast i hovedbegreber, og specielt i begrebet e-moderation, anskueliggøres gennem forordet i "E-moderation" bøgerne. Forordet er ens i de forskellige udgaver og lyder som følger:

In this book I call attention to the mediator, or e-moderator, in online learning processes. Successful online learning depends on teachers and trainers acquiring new competencies, on their becoming aware of its potential and on their inspiring the learners, rather than on mastering the technology (Salmon, 2000, s. viii, 2004, s. vii, 2011, s. ix)

... but the key issue is that the teacher, instructor, tutor or facilitator – the e-moderator – is operating in the electronic environment along with his or her students, the participants (Salmon, 2000, s. ix, 2004, s. viii, 2011, s. x)

This is the way to take part and *shape* the future of teaching and learning online – through the actions of the e-moderators (Salmon, 2000, s. x, 2004, s. ix, 2011, s. xii)

Lige så fremtrædende som e-moderatorer er i ovenstående citater, er den treenighed, som de indgår i sammen med e-moderation og femtrinsmodellen. Læringsforståelsen bag e-moderation

angives ikke af Salmons selv, men udlægges af andre anvendere og fortolkere som social-konstruktivistisk (Henriksen m.fl., 2010). Salmon egne formuleringer synes at bekræfte dette, fx på følgende vis:

By learning through well e-moderated conferencing, each participant can construct his or her understanding according to previous experience and may make this explicit and available for others through the conference messages. (2000, s. 44, 2004, s. 67, 2011, s. 117)

I Salmons udlægning bliver de studerendes kollektive arbejde i konferencerne det centrale i videnskonsstruktionen. Som beskrevet i kapitel 2 er 'konference' opstået i tæt sammenhæng med udviklingen af de første Learning Management Systems, LMS som fx First Class (Kolbæk, 2013). Konferencetankegangen og den kollaborative tilgang genfindes ligeledes i de danske udlægninger af online læring fra denne periode (Dirckinck-Holmfeld, 2002; Gynther, 2005; Blok, 2005; Christensen & Søndergaard, 2009)³⁶.

For Salmon er det fascinerende i konferencerne det asynkrone element, idet "it gives the opportunity to stop and think and refine ideas without immediately losing one's place in a debate, and holds on to those ideas for future references" (Salmon, 2011, s. 45). Salmon ser langsommeligheden i det asynkrone som essentiel for både den enkelte studerendes læring som for gruppen som helhed. Pointen er at skabe rum til refleksion samtidig med, at drøftelserne fastholdes til eventuel senere anvendelse og/eller finpudsning.

Når konferencer er omdrejningspunktet, bliver e-moderatorernes evne til at moderere brugen af konferencerne vigtigere end noget andet. Målet er, ifølge Salmon, at e-moderationen skaber et miljø, hvor der netværkes med frihed til at undersøge et spørgsmål, som ingen ideelt set kender svaret på.

E-moderatoren stilladserer selve konstruktionsprocessen i konferencen, og Salmon oplister en række kompetencer, som e-moderatorer skal være i besiddelse af. Det drejer sig om kompetence til at vurdere, om det er 'sunde' bidrag, som deltagerne kommer med, om evnen til at rette opmærksomheden mod sådanne, om forståelse for online processer og kommunikation samt

³⁶ Salmon refererer fx til Dirckinck-Holmfeld, 2002 i sine 2004, 2011 og 2013 udgaver.

personlige kompetencer som at kunne motivere andre og selv lære de nødvendige kompetencer. Tekniske færdigheder nævnes men alene med reference til at starte, kontrollere, gennemføre og afslutte konferencer.

På den beskrevne baggrund er der ingen tvivl om, at e-moderation og e-moderatoren er vigtige for e-pædagogikkens gennemførelse. Der er ej heller tvivl om, at der tegnes et billede af en kompetent ord- og processtyrer, der indgår aktivt i konferencerne, men ikke som sådan tiltænkes undervisende funktioner. Om e-moderatoren skal fungere som underviser eller netop som ikke-underviser viser sig at være et stadigt åbent spørgsmål, som min gennemgang af femtrinsmodellen viser det.

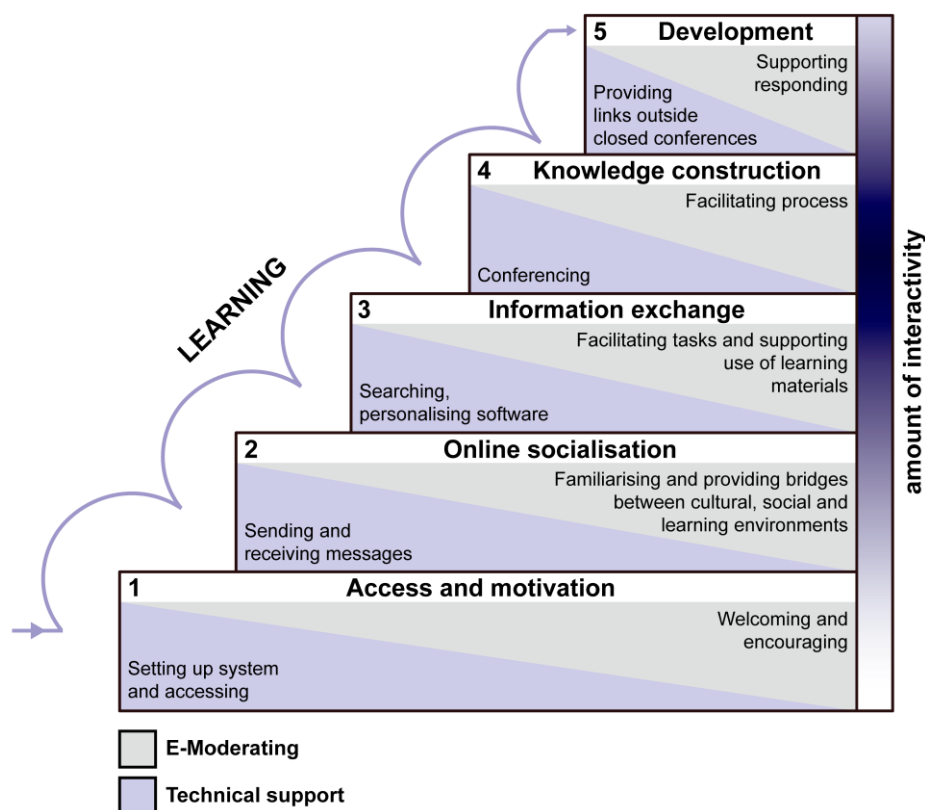
Femtrinsmodellen

Salmons såkaldte femtrinsmodellen anskueliggør, at e-moderationen skal afstemmes efter, hvor den studerende er i sit online studieforløb. Modellen er en beskrivelse af den synergieffekt, der kan opnås ved på hvert trin at gennemtænke undervisningsdesign, den teknologiske platform, interaktion og pædagogisk support.

Førsteudgaven af femtrinsmodellen var resultatet af et aktionsforskningsprojekt relateret til Open University arbejdet med CMS. Med Salmons formulering er femtrinsmodellen udledt af:

[...] process diagrams of what the participants considered were key activities for learners online, the significant technical skills needed, and the kind of support and help required” (Salmon, 2000, s. 25).

I de senere udgaver af 'E-moderation' tilføjer Salmon desuden teoretiske refleksioner, men femtrinsmodellen fremstår dog uændret svarende til nedenstående model:



Figur 10: Femtrinsmodellen (Five-stage-model) ifølge Salmon et al (2010) (modificeret: teksten gjort læsevenligt)

Som den fremstår ovenfor, skal den opfattes som såvel en model for e-moderatorens bidrag som for de studerendes læring. For hvert af de fem trin vises sammenhængen mellem forskellige former for e-moderation, de tekniske færdigheder de studerende skal opnå, samt hvilken mængde af interaktivitet, der forventes. I senere udgavers teoretiske refleksioner pointerer Salmon desuden, at:

[...] a further assumption I make is that participants learn about working online *along with* learning about the topic, and with and through other people” (Salmon, 2004, s. 28, 2011, s. 31).

Gennem de supplerende teoretiske refleksioner får Salmon relateret også det faglige emne og indhold til modellen. Hovedformålet med modellen er dog fortsat at beskrive, hvordan e-moderatorer kan stilladsere og støtte studerende i at begå sig i et online miljø med det formål at dels tilegne sig viden og dels at producere viden i fællesskab.

Vedrørende de enkelte trin fastholder Salmon vigtigheden af at opbygge et fundament gennem trin 1-3. Trin 1: Access and motivation og trin 2: Online sozialization har til formål at få de studerende 'godt i gang' med online læring dvs. fra de grundlæggende opsætninger, adgang til

studiets LMS, til opbyggelse af en online 'community'-følelse. Først med trin 3 begynder de studerende at stifte bekendtskab med fagindhold, om end det stadig er på et niveau, hvor det forventes, at de studerende skal have hjælp til at finde forskelligt fagligt materiale.

På trin 4 bliver Salmon mere konkret i beskrivelsen af de kompetencer, som e-moderatoren skal være i besiddelse af. E-moderatoren skal i konferencerne skal således kunne "ask more questions, seek more discussion, motivate, challenge, compliments and encourage all participants" (ibid., s. 45).

Pointen er, at e-moderatoren søger for, at de studerende deltager, og dette kræver e-moderatorens evne til at kontrollere konference, at udføre weaving og opsummeringer samt afslutningsvis arkivere konferencen. I sammenhængen er weaving et interessant stikord, fordi det henviser til, at e-moderatoren kan sammentrække deltagernes forskellige bidrag og "relating them to concepts and theories from the course" (ibid., s. 46). Her ses således et stikord til, at e-moderatoren ikke alene styrer og fordeler ord og proces, men også sørger at sikre fagligt indholdsmæssige koblinger mellem kurssets begreber og teorier.

E-moderatoren fremstår ovenfor på trin 4 som den aktive part. Men i Salmons optik skal e-moderatorens tiltag kun finde sted, når de studerende har brug for at blive stilladseret i den ellers beskrevne proces som self-directed learning.

Trin 5 beskrives med udgangspunkt i, at "constructivism calls for participants to explore their own thinking and knowledge-building processes" (ibid., s.53) og de studerende skal udfordres til at reflektere kritisk over egen læring og læringsproces både fagligt, teknisk og interaktivt.

Den nu beskrevne femtrinsmodel er illustrativ for Salmons koncept både i e-pædagogisk og organisatorisk forstand. Salmon har gennemgående blik for de organisatoriske aspekter og for de behov, som er interessante i den forbindelse. I disse bestræbelser sætter Salmon i øvrigt også konkrete tal og beskrivelser på, som er med til at give en forståelse for, at det at e-moderer (fx weaving, opsummering eller feedback) foreslås udført et par gange om dagen og hellere med korte end lange beskeder. Salmons omtale af antallet af studerende giver tillige et blik for ressourceforbruget. Nogle scenarier angiver fx, at der kan være tusinder i en konference, hvis det er en masterclass, hvor ekspertens er i fokus (Salmon, 2004, s. 127–133). Hvis de studerende derimod skal have mulighed for at komme til orde gennem 'conferencing,' så fremgår det i alle udgaver, at det optimale er 6-20 studerende (Salmon, 2000, 2004, 2011).

At Salmons femtrinsmodel forekommer organisatorisk interessant, betones i min sammenhæng, af Netuddannelsen som et spørgsmål om at udvikle organisationens LMS som fungible

læringsplatforme, samt at bevæge sig væk fra vanlig campusundervisning og over i de nye online situationer med underviseren som e-moderator. Men som mine observationer viser, så kom skiftet til e-moderatoren aldrig til at virke, og som forløbsanalysen dokumenterede, så opstod der et undervisningsmæssigt vakuum. Den vanlige underviserfunktion var væk, men e-moderatoren blev ikke gjort virksom som erstatning. I den forstand var Salmons e-moderation nok en virksom inspiration, men i praksis fik den ikke mærkbart gennemslag. Det fik e-tiviteterne derimod.

E-tiviteter

Som titlen på bøgerne 'E-tivities. The key to Active Online Learning' (2002, 2013) angiver, ser Salmon e-tiviteter som en struktur, der fremmer aktiv og deltagende online læring. Samtidig vidner bagsidebeskrivelserne om en meget praktisk tilgang, der lover en hurtig resultatorienteret guide til succesfuld online undervisning (2013).

1. udgaven lægger ud med en meget konkret beskrivelse af, hvad en e-tivitet er:

- motivating, engaging and purposeful;
- based on interaction between learners/students/participants, mainly through written message contributions;
- designed and led by an e-moderator;
- asynchronous (they take place over time);
- cheap and easy to run – usually through online bulletin boards, forums or conferences

(Salmon, 2002, s. 1)

Netop den citerede beskrivelse genfindes i Projekt Netuddannelsens curriculumdokumenter, og dette vidner om, at der for Projekt Netuddannelsen, som for Salmon, er en forbindelse mellem asynkrone skriftlige konferencer, e-moderation og e-tiviteterne. Samtidig er der en række teknikaliteter forbundet med udvikling af e-tivitetsskabelonerne, som præger Salmons præsentationer af konceptet, ligesom det præger arbejdet i Curriculumgruppen. Endelig er der en række argumenter, der gør udvikling af e-tiviteterne organisatorisk interessante bl.a., at e-tiviteterne er "easily combined with location-based learning and teaching activities", "for everyone", "quick and easy to produce" (2011a, s. 6) og "valuable for any discipline, professionals or field of learning and for all topics" (2011a, s. 7).

I Salmons optik synes e-tivitetstanken grundlæggende at kunne bruges overalt. Selve skabelonen hævdes tillige enkel at bruge. Den første e-tivitetsskabelon var udviklet på baggrund af et kursus,

hvor deltagerne blev uddannet til at blive e-moderatorer. I næste udgave er såvel elementerne i skabelonen som eksemplerne i bogen i stedet alene rettet mod nogen, der skal modtage undervisning generelt³⁷.

Gennemgående rettes e-tiviteten mod de studerende, men designes af underviseren og/eller e-moderatoren, og skal, ifølge Salmon, trække på de bedste traditioner for aktiv læring i grupper. Udfordringerne i relation hertil beskrives som et spørgsmål om ikke at overtage de kendte mønstre fra interaktioner i klasseværelset men at lade de nye fora udvikle sig. Det sker ved, at beskrivelser og instrukser i e-tiviteterne strukturerer en udviklingsproces, som er beskrevet i femtrinsmodellen.

På de første trin er beskrivelsen til de studerende i e-tiviteten eksplicit, hvorimod der i e-tiviteter på de sidste trin også gives rum til "messy experimentation rather than forced imposition" (Salmon, 2013, s. 11). E-tiviteters beskrivelse og e-moderationens weaving og opsummering skaber herved en vekselvirkning mellem struktur og eksperimenteren i det online samarbejde. Brugen af e-tiviteter fremstår derved som en nødvendighed i det online, og dermed teknologiserede, rum, og i opgaven at nytænke, hvordan studerende aktiveres online.

Som nævnt, står forholdet mellem e-tivitetsudviklingen og teknologiinddragelsen uklart beskrevet i Salmons senere fremstillinger og eksempler. Fx giver Salmon eksempler på e-tiviteter, som inddrager de 'nye' teknologier, som i nedenstående e-tivitet, der foreslår brug af virtual 3-D Worlds:

³⁷ Salmons konkrete eksempler er hovedsagelig hentet fra universitetsverden (Salmon, 2013, s. 140–147)

<i>Numbering, pacing and sequencing</i>	<i>Put your e-tivity stage number and sequence number here.</i>
Title	Get me out of here
Purpose	Apply and test understanding of emergency signage and routes. This will help you in next week's quiz
Brief summary of overall task	Take part in a simulated experience of escape and consider what you've learnt.
Spark	Briefly review the e-moderator summary form previous e-tivity 'Escapology' [...] (You need to simulate this safely – one way might be in a virtual 3-D world, e.g. Second Life or other simulated environment. Or you could ask your performing arts or design students to help you. The simulated location could be a submarine, oil rig, mine, fishing boat, aircraft or cruise ship.)*
Individual contributions	Take part in the 'escape' exercise Then post one message to the bulletin board/forum <link> saying whatever you wish about your feelings or your learning from taking part.
Dialogue begins	Provide support to others and share understanding of the consequences.
E-moderator interventions	Summarize and weave all contributions
Schedule and time	Total calendar/elapsed time allowed for this e-tivity, completion date, estimated total study time required (e.g. 2 x 1 hour).
Next	Link to next e-tivity

This e-tivity is suitable for Stages 3 or 4. It was designed for psychology students but also works well for architecture, built environment, oil, gas and mining, the public sector and design, and perhaps also communications and events. It illustrates sequencing and scaffolding of e-tivities. (Salmon, 2013, s. 141)

Figur 11: Eksempel på e-tivitet ifølge Salmon

Som det fremgår af ovenstående illustration, sker konstruktionen af viden dog fortsat i en skriftlig asynkron konference ('Then post one message'). Samtidig giver Salmon i de omkringliggende kommentarer fortsat en fornemmelse af, at det er e-moderation i asynkrone skriftlige konferencer, som e-tiviteterne skal støtte op om. Salmons inddragelse af de nye teknologier fremstår hermed som en form for opdatering af hendes koncept, som også kan genfindes i hendes pointering af, at e-tiviteter kan anvendes i et blend af online og face-to-face undervisning. Netop disse opdateringer går dog potentielt på kompromis med Salmons e-moderating tankegang.

I ovenstående illustration har Salmon markeret e-tiviteten som værende på trin 3 eller 4. Netop overgangen mellem trin 3 og 4 har interesse, idet Projekt Netuddannelsens e-tivitetsundersøgelse (fase 4) diskuterede dette. Vurderingen var, at der var for få e-tiviteter på trin 4. Det interessante

er, at Salmon, trods beskrevne forskelle mellem de to trin, konsekvent ikke tager stilling til, hvilket trin de, af hende givne e-tiviteter er eksempler på. Ét enkelt sted laves distinktionen, at på trin 4 ville problemstillingen være "more complicated ones" (2013, s. 143).

Forståelsen af trin 3-4 er et kardinalpunkt for forståelse af e-tiviteters faglige saglige indhold og for de studerendes egen aktivitet og læringsudbytte. Derfor samler interessen sig også omkring disse punkter, når e-tiviteters e-pædagogiske duelighed og omsættelighed står til diskussion. Dette, samt interessen for hvordan Salmons koncept var omsat i andre områder af den danske undervisningsverden, førte for mig til et interview med Anita Monty, der i dialog med Salmon, inddrog konceptet på Københavns Universitet i perioden 2005-2011³⁸ (Monty & Olsen, 2006; Henriksen m.fl., 2010). Interviewet med Monty suppleret med bidrag af Rasmus Blok (2005) danner neden for baggrund for en uddybning af brugen af Salmons koncept.

Som det vil fremgå, repræsenterer såvel Monty som Blok en praksisorienteret og Salmon-tro forvaltning samtidig med, at de pragmatisk og konkret foretager deres egne vægtninger af aspekter i inspirationsgrundlaget. I så henseende sætter Monty og Blok et universitetspraktisk perspektiv på Salmon.

Universitetspraktiske perspektiv(er) på brug af Salmons koncept

Monty og Blok er som nævnt i deres praksisorienterede fremlæggelser tro mod Salmons koncept. De har desuden begge været i dialog med Salmon. Monty indgår fx med eksempler i sidste udgave af 'E-moderation' (Salmon, 2011, s. 54–57), mens Blok har deltaget i et e-moderator-kursus afholdt af Salmon (2005, s. 152). Det karakteristiske ved Monty og Bloks fremlæggelser af grundlaget er i udgangspunktet, at undervisningen foregår over 'konferencer'. Dette er i tråd med det gængse teknologiske udgangspunkt for e-læring, da Monty startede i 2005 og Blok i

³⁸ I regi af Landbohøjskolen (fusionere i 2007 med KU) var Anita Monty med til at re-designe et online forløb om tropisk skovbrug ud fra Salmons koncept (Monty & Olsen, 2006). Resultatet var mindre frafald, mere aktivitet og højere karakterer. Designet blev udbygget til et internationalt anerkendt undervisningsforløb: Climate Change (Henriksen m.fl., 2010).

1999. De fastholder også præmissen om, at det ikke skal være teknologitungt. Monty understreger dette yderligere i 2015:

Der kommer tit et alt for stort fokus på teknologier. Jeg om nogen synes, at vi skal afprøve alle teknologier. Jeg er også fortalende for, at de studerende får lov at opleve videoer fra deres smartphones og gøre alt muligt selv, men det skal jo stadigvæk ske ud fra et pædagogisk design med læring som fokus. (Interview Monty 2015)

Kommer der ”for stort fokus” på inddragelse af teknologi, ser Monty det desuden, som en hindring for globalt at kunne tiltrække studerende. Desuden understreger hun, i lighed med Blok, at ”videokonference understøtter kun i ringe grad kommunikationen mellem studerende og underviseren” (Blok, 2005, s. 142). På denne baggrund fastholdes det, jeg vil kalde den universitetspraktiske begrundelse; at det optimale er de asynkrone konferencer med deraf følgende tid til at reflektere, eksemplificere og nuancere for både studerende og e-moderatorer.

Det praktiske perspektiv, som Monty tilføjer min analyse af Salmons koncept, ligger i, at hun i interviewet kontrasterer til (universitetets) klasseundervisning, men samtidig bringer det i erindring som prototypen på, hvordan god undervisning skal finde sted.

Det vil jo svare til, at vi sad sammen i et rum, studerende og underviser, hvor man gennemgår nogle tekster og snakker om dem, og man kommer ned i en forståelse af, hvad ligger der i den her teori, hvad ligger der i grundbegreberne osv. Det møde med underviser og studerende omkring det, det jo det vi kan i gruppeundervisning, og det jo det universitetet gør. Det er det, der også skal være tilstede i online-undervisningen, så derfor skal du have de her faglige dialoger, de faglige tråde med spørgsmål til indholdet, altså til tekster osv., fordi at så kan du jo sikre, at de studerende har forstået en tekst og en teori og nogle begreber (Interview Monty 2015)

Montys argumentation for opbygningen af online kurser og brugen af Salmon, tager således konsekvent udgangspunkt i, at de online studerende skal have det samme, som hvis de sad på universitet. Brugen af konferencerne gør, at de studerende alle kan snakke sammen ’i klassen’, og når underviseren spørger om noget, er alle fælles om at svare underviseren eller arbejde videre med underviserens oplæg. Den online skriftlige dialog forløber også som en dialog på klassen, men nu med tid til at reflektere inden. Erfaringsmæssigt, understreger Monty, tager det nogle dage, inden dialogen udfolder sig (ibid.).

Monty fastholder analogien til klasseværelset med pointeringen af, at underviserne skal være synlige i dialogerne og gerne, som Salmon anbefaler, på daglig basis, og det med reference til, at var studerende i et klasselokale, var underviseren der jo også hele tiden. De studerende er vant til at blive set og anerkendt i et klasselokale, og det samme skal de tilbydes i et online forløb. At

underviseren er kontinuerligt til stede og e-moderer er, med Montys ord, også grunden til, at det kan kaldes undervisning, for som det udlægges i interviewet, er undervisningen ”jo når underviseren byder ind med nye perspektiver, giver nogle andre perspektiver og åbner dig for nye erkendelser. Lærer dig nogle ting, giver dig nogle referencer og altså er der til at facilitere din læring” (Interview Monty 2015). E-moderation, femtrinsmodellen og e-tiviteter som samlet koncept bliver hermed grundlaget for, at det kan kaldes undervisning og ikke selvstudie.

Monty er interessant, fordi hun, i universitetspraktisk forstand, har videreudviklet Salmon fortolkningen i forbindelse med et online kursus for internationale universitetsstuderende. I så henseende har Monty samme direkte reference til det igangværende online e-pædagogiske eksperiment som fx Netuddannelsens undervisere har. Man mærker, at det (universitets-) praktiske pædagogiske argument er afgørende, og at sammenligninger til undervisning i et klasseværelse, eller på et hold falder lige for. Af samme grund mærker man, at stillingtagen til konferencernes deltagerstyrede diskussioner drejer sig om tilstræbte overskridelser og alternativer til vanlig lærerstyret klasseundervisning. Blok (2005) derimod er i sammenhængen snarere interessant, fordi hans fortolkning af Salmon bl.a. gennem en oversættelse til dansk, var en inspiration for Projekt Netuddannelsen på lige fod med Salmons originale værker. I oversættelsen af især femtrinsmodellen har Blok fremhævet visse og underbetonet andre af Salmons pointeringer. Blok oversætter fx trin 4: knowledge construction til ’videnopbygning’ (2005, s. 116–127), hvorved den socialkonstruktivistiske forståelse, som ligger i Salmons fremlæggelse, underbetones. I Projekt Netuddannelsens egen analyse i E-tivitetsundersøgelsen (fase 4) giver det anledning til, at ikke ret mange e-tiviteter bliver vurderet til at være på trin 4, idet ’videnopbygning’ udlægges som værende at opbygge ny viden.

De studerendes arbejde på trin 4 beskrives og opfattes (også af Blok) således på flere måder. I samspil med Salmon, kan trin 4 arbejdet beskrives som erkendelsesbefordrende debatter blandt de studerende. Med Bloks formulering får de studerende ”udvidet deres forståelse af begreber og teorier gennem debatten med andre og gennem andres eksempler” (2005, s. 126). Med Montys formuleringer svarer trin 4 til ”hvis du sad i en gruppe sammen, og I bare kunne snakke frit om det faglige indhold” (Interview Monty 2015).

Trods fælles udspring og det praksisorienterede sigte kan man således notere sig, at Blok og Monty (og dernæst Netuddannelsens Curriculumgruppe og undervisere) har forskellige betoning af femtrinsmodellen som helhed og af de enkelte trin og deres eventuelle særkender.

'Five-stage model' oversættes til 5-trinsmodellen, men Blok benævner efterfølgende trinene som niveauer (2005, s. 116–130) og implicerer her et højere/lavere niveau. Projekt Netuddannelsen vægter her anderledes. Til introduktion af nye undervisergrupper og på temadage understreges det, at i Netuddannelsens regi er femtrinsmodellen *ikke* at sammenligne med en taksonomimodel som fx Blooms eller SOLO. I Curriculumgruppens fremlæggelse af E-tivitetsundersøgelsen (fase 4) var der ikke desto mindre klare referencer til niveau-relationer med understregninger af, at hvis de Netstuderende 'kun' skulle analysere, så var e-tiviteten at forstå som højst at tilhøre trin 3. I så henseende forstærkes, via Bloks beskrivelse, niveautænkningen. Femtrinsmodellens brug i Projekt Netuddannelsen får i så henseende karakter af en taksonomimodel.

Med de ovenfor angivne eksemplificeringer in mente kan analysen af Salmons koncept siges at have fået tilført et (universitets-) pædagogisk praktisk perspektiv, der refererer direkte til den undervisningspraksis og det uddannelseseksperiment, den Salmon inspirerede model skal være virksom i. Det forvaltningspraktiske perspektiv er vigtigt og sætter Salmons egne fremlæggelser i relief. Det muliggør også, som jeg skal sammenfatte det neden for, at der gøres status over, hvad der kom i brug, og hvad der blev sat i værk 'inspireret af Salmon', og hvad der ikke kom i brug eller blev underbetonet i Projekt Netuddannelsen.

Projekt Netuddannelsens brug og ikke-brug af Salmon inspirationen

Salmon blev valgt tidligt i forløbet som den læringsteoretiker, der var mest udbredt i forhold til at konvertere en uddannelse til et online format. Da præmissen tillige var, at der skulle være en tydelig skabelon for, hvordan man kunne drive et brugbart koncept, der umiddelbart kunne indføres, var 'skabeloner' og 'modeller' vigtige og højt på Projekt Netuddannelsens (og VIAs) egen dagsorden.

Modeller og skabeloner var, som det fremgår af mine interview med gruppen, af stor betydning for IT/AV gruppen. Begrundelserne for skabelonernes vigtighed kunne relateres til de aktuelle betingelser og forhold, som fx at "underviserne ikke havde læst pædagogik og ikke havde IT-kompetencer i nævneværdig grad" (Interv IT/AV gr 2013) og derfor skulle have færdige og håndterbare skabeloner. Projektet havde desuden relativ kort tid. Curriculum for de første moduler skulle fx være klar 8-10 måneder efter start. På den baggrund var den samlede vurdering, at man blev nødt til at finde et koncept, som havde vist sig at fungere andre steder. I IT/AV gruppen blev dette præciseret til:

Der var derfor ikke så meget med egen udvikling. Vi blev nødt til at finde et koncept, som havde vist sig at fungere andre steder. I curriculumgruppen er ideen så, at vi gerne skulle lave vores eget koncept ved at modificere løbende (ibid.)

På ovenstående baggrund fastholdes, at Salmons e-pædagogiske koncept var italesat som inspiration, og at intentionen tillige aldrig var at implementere konceptet fuldt ud, men derimod 'modificere løbende'. Forløbsanalysen viser, at modificeringen i den første fase fører til, at e-tivitetstankgangen bliver det bærende element for Netuddannelsens udformning og afvikling. Med skærpelse fra analysen af Salmons forfatterskab fremgår det, at e-moderation og femtrinsmodellen er fremstillet, som værende de bærende elementer samt, at de kan fungere uden e-tiviteter. Det modsatte er derimod ikke muligt. Når Projekt Netuddannelsen initialt fraviger konferencetilgangen, bortfalder e-moderationen samtidig, og Salmon inspirationen 'smuldrer' allerede fra starten af projektet.

Konferencetilgangen fastholdes af Salmon som undervisnings- og læringsmæssige delige, men hun godtgør ligeledes, at konferencetilgangen oprindeligt ikke var et valg, men derimod det teknisk mulige (Salmon, 2013, s. 57). Det var det dengang teknologisk 'nye', som e-moderation og femtrinsmodellen blev udtænkt til at favne. Projekt Netuddannelsen har også intentionerne om at være 'up front', et alternativ med inddragelse af det, som nu er teknologisk 'nyt'. Disse intentioner bekræftes for så vidt også af observationerne på pionerårgangen og ved Netuddannelsens start. De Netstuderende arbejder såvel med – og gennem digitale medier og især synkront gennem VIAMeeting. Den asynkrone konferencetilgang, som beskrevet af Salmon, har derimod ikke været italesat i regi af Projekt Netuddannelsen. Projekt Netuddannelsen formål og egen beskrivelse af de mediebårne og undervisningsteknologiske inddragelser skaber en forbindelse til den (fremtidige) digitale og højteknologiske sygeplejefprofession. Inddragelsen af ny teknologi betragtes som nyskabende for sundhedsprofessionen, men får samtidig de pædagogiske overvejelser overskygget.

Projekt Netuddannelsens konstruktion af en e-pædagogisk platform med e-tiviteter som det bærende element fremstår ganske vist som nyskabende. Men målt med inspirationsgrundlaget afviger Netuddannelsen fra e-moderationen, og der mangler helhed i den e-pædagogiske tilgang. Projekt Netuddannelsens egne vægtninger og placering af e-tiviteterne, som det bærende, kan betragtes som et forsøg på at skabe en helhed. E-tiviteterne er, som mine forløbsanalyser viser, i uddannelsespraktisk forstand dét, der skaber sammenhæng mellem onlineforløbets enkelte dele og de studerendes gennemførelse af modulerne.

Men med Montys analogi om, at det online rum skal modsvare et klasseværelse som et mødested, hvor e-moderatoren er i kontakt med de studerende, og dagligt udfordrer og 'ser' dem, viser analyserne også, at de lærerstyrede e-tivitetsforløb får vigtige dele af Salmons e-pædagogiske grundlag til at falde bort. De praktiske konsekvenser af dette tydeliggøres i de næste kapitlers næranalyser.

Kapitel 7. At udforme e-tiviteter – identisk med at undervise på Netuddannelsen

Den fortløbende observation og eftergående forløbsanalyse i Del II, har vist, at arbejdet med e-tiviteterne for underviserne står som en central aktivitet, der får konsekvenser for de enkelte undervisere, for hele undervisergruppen og for relationen til de studerende. I dette kapitel går jeg i dybden med disse konsekvenser.

Som det understreges af observationer og samtaler, bliver det at undervise i Netuddannelsen undervejs i forløbet identisk med at udforme e-tiviteter. Udformningen af e-tiviteterne er den centrale aktivitet, og først når disse er planlagt og programsat, afgøres supplerende aktiviteter som fx webinar eller fremmødedag til opstart eller afslutning af et fagligt emne. For analysen af Netforløbets underviserfunktioner er pointen, at når den centrale funktion i praksis koncentrerer sig om e-tiviteter, så skal karakteristikken af lærerfunktion og –rolle afspejle dette. Ligesom klasseunderviser-funktionen i gymnasieundervisningen eller forelæser-funktionen i vanlig universitetsundervisning eller projektpædagogikkens vejlederfunktioner i sig selv er type karakteriseret, så er Netunderviseren en type, og altså en ny type underviser. Det at udforme e-tiviteter og forvalte e-tivitetsforløbet er en ny funktion. Understreges det nydannende og Netuddannelsen e-pædagogiske intentioner kan der fokuseres på 'det nye', og underviserrollen kan tolkes i slægt-skabet med projektpædagogikken, som en vejleder og moderator snarere end en klasseunderviser. Ikke desto mindre står det efter observation i Netuddannelsens praktiske sammenhæng klart, at funktionerne snarere skal beskrives over analogier til klasseunderviseren end (projekt-)vejlederen og moderatoren. Det betyder tilsvarende, at den empirisk analytiske begrebssætning, som det vil fremgå i dette kapitel, skal forholde sig til et spektrum af lærerfunktioner, der i forskningslitteraturen er beskrevet i spændingsfeltet mellem klasseundervisning og projektpædagogik, samt mellem klasserumsforskning, gymnasieforskning og universitetspædagogisk forskning (Zeuner, Beck, Frederiksen, & Sørensen, 2010; Borgnakke, 1989, 2018)

Netuddannelsens iagttagede karakteristiske lærerfunktioner hænger sammen med det forhold, at underviserne, mens de designer og udformer de konkrete e-tiviteter, også lægger en læringsorienteret plan for de studerendes kommende studiearbejde. I så henseende er planen og hele den e-pædagogiske hensigt at være mål- og læringsorienteret. At denne orientering fungerer i praksis, viser mine fortløbende observationer og samtaler med underviserne. Samtidig ses konsekvenserne, nemlig at underviserne, mens de planlægger og udformer e-tiviteten, ikke blot udformer en sundhedsfaglig opgave, men tillige rammesætter og fremskriver et sundhedsfagligt

læringsforløb. Således er de studerendes læreproces fremskrevet af underviserne – før den egentlig er startet hos de studerende.

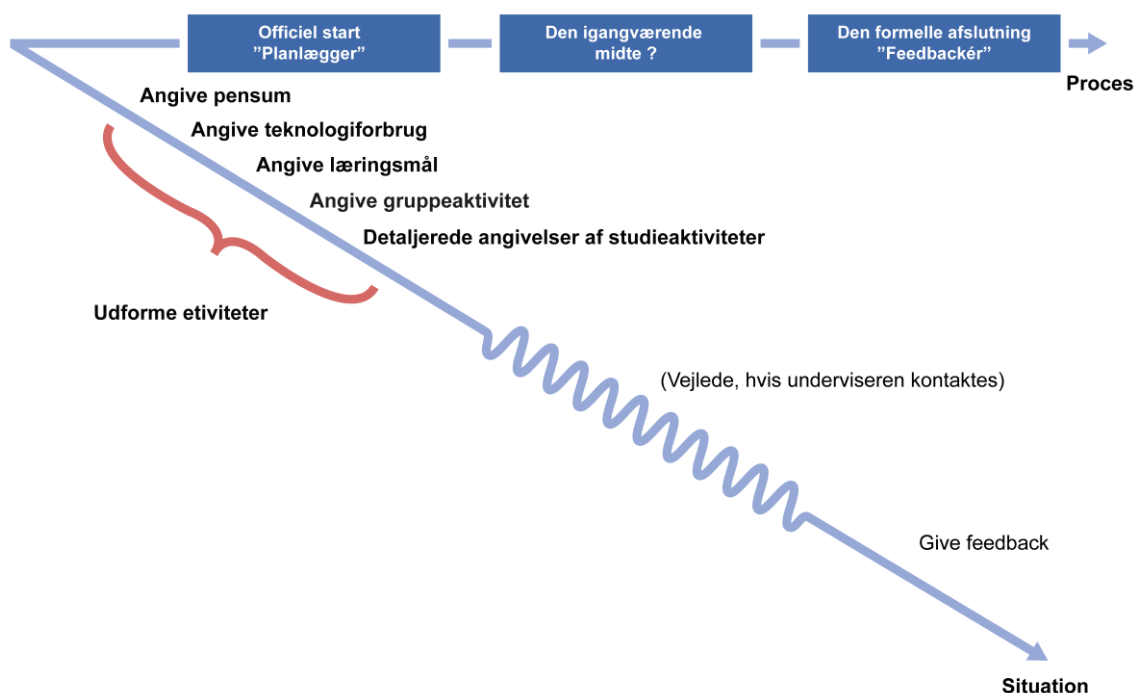
Den karakteristiske fremskrivning tegner omridset af de intendede læringsforløb, som forløb, hvor de studerende handler efter e-tivitetens forskrift. Derved kan e-tiviteten beskrives både som en forskrift og som en faglig konkret opgave, stilet af underviseren til de studerende. Her fungerer e-tivitet også som en 'lærestillet opgave' og e-tivitetsforløbet som et lærerstyret forløb. Som analysen viser, repræsenterer lærerstyringen, og især for meget lærerstyring, en utilsigtet virkning af e-tiviteternes centrale placering. De utilsigtede virkninger tvinger underviserne til at ny- eller gentænke deres undervisning. I denne gentænkning tyder samtaler og drøftelser på temadagene på, at den oprindelige Salmon-inspiration er gledet i baggrunden, og erfaringer fra campusundervisningen og lærerfunktioner knyttet hertil er kommet i forgrunden. Disse forskydninger mellem den Salmon inspirerede e-moderator-rolle og de vanlige campus- og klasseundervisende funktioner betyder meget for Netunderviserens rolle og praktiske funktion i forløbet. Som det skal uddybes nedenfor, betyder det, at lærerfunktioner i Projekt Netuddannelsen skal beskrives i termer hentet fra såvel online undervisning, klasseundervisning, og projektarbejde.

Netforløbets underviserfunktioner

Min kortlægning og analyse af Netforløbets nye underviserfunktioner er i udspringet inspireret af Karen Borgnakkes (1989, 1996) oversigter over de procesafhængige lærerfunktioner. Borgnakke viser, hvordan funktionerne skifter, men også hober op undervejs i forløbet med reference til undervisningsforløbets start ('planlægger') midte ('underviser' i selve undervisningssituationen) og afslutning ('eksaminator'). I en sammenfattende analyse refererer Borgnakkes eksempler til feltarbejder og observation i henholdsvis projektorganiserede universitetsmiljøer (fokus på kursuslærer/projektvejleder) og IT-baserede undervisningsforløb i gymnasieundervisningen (fokus på klasseunderviseren) (Borgnakke, 2018). Inspireret af disse oversigter og funktionsanalyser giver jeg neden for en tilsvarende oversigt over Netforløbets underviserfunktioner. Der skal dog forlods nævnes et markant forskelstræk. Borgnakkes observationer og eksempler på funktioner fokuseres primært på undervisningsforløbet og på samspillet mellem lærer, elever og studerende i projektlokalet eller i klasselokalet. Det betyder, at forløbets skiftende og ophobede funktioner refererer til selve undervisningsprocessen og grundfunktionen 'at undervise'. Mine observationer og eksempler derimod repræsenterer en vægtforskydning og reference til

planlægningsprocessen og til den didaktiske grundfunktion 'at planlægge'. At udforme e-tiviteter (enten alene eller sammen med andre undervisere) er således en planlægningsfunktion, men det er også at stille en opgave, som de studerende siden skal besvare. Når jeg derfor giver min version af en forløbs- og funktionsoversigt, tydeliggøres det, at Netundervisernes nye funktioner og funktionsophobninger ligger i planlægningen og *ikke* i selve undervisningsprocessen. Om det 'at undervise' gælder, at den funktion og fornemmelse for undervisningsprocessen kan risikere at gå tabt.

Som konsekvens heraf er udgangspunktet i illustrationen neden for det centrale omdrejningspunkt, knyttet til underviserfunktionen 'at planlægge' kombineret med den målrettede konkrete funktion 'at udforme e-tiviteter':



Figur 12: Kortlægning af underviserfunktioner i Netuddannelsen

Som det fremgår af forløbsoversigten, har underviserfunktionen som Planlægger flere situationsafhængige termer, som at "angive teknologibrug" og give "detaljerede angivelser af studieaktivitet". Om den afsluttende lærerfunktion 'Feedback'er' gælder, at Netunderviseren giver feedback efter aflevering af opgaven. Det interessante for både forløbs- og funktionsanalysen er frakoblingen og det tomme felt i midten. Der er i mine observationer i det hele taget et fravær af situationsafhængige henvisninger til undervisning, som 'igangværende undervisning'. "Vejlede" er angivet i parentes, da det i Netuddannelsen kun er en funktion, som underviseren kan tage på

sig, hvis de får den tildelt, dvs. hvis de Netstuderende vælger at søge vejledning. Frakoblingen og fravær af aktive underviser- og vejlederfunktioner er et observeret træk og problem, der dukker op undervejs. I planlægningsfasen er der jo omtalte underviser- og vejledningsfunktioner. Og som tidligere gennemgange har vist, har Salmon konverteret 'Underviser' til e-moderator, ligesom projektpædagogiske inspirationer konverterer til vejleder-funktioner. Den forløbs-analytiske pointe er imidlertid, at Projekt Netuddannelsen i praksis ikke synes at aktivere e-moderatoren eller vejlederen – eller sætte noget i stedet. Ved at bruge analogien fra forrige kapitel, så er det kun, hvis underviseren i situationen inviteres ind 'i klasselokalet' af de studerendes ønske om vejledning, at underviseren opnår en funktion i denne del af undervisningsprocessen. Undervisningsprocessen i Netuddannelsen er i stedet domineret af lærerfunktionen som Planlægger. Og hermed er det 'at planlægge og udforme e-tiviteter' en fremskrivning af de læringsforløb, som de studerende skal gennemføre. De nye e-pædagogiske principper og lærerfunktioner har så at sige sprunget den aktive underviser over.

Ifølge Projekt Netuddannelsen skal e-tiviteten være planlagt og færdigbeskrevet mindst 2 måneder inden modulstart. Dette 'mindst 2 måneder' før forløbets start er både symbolsk og kontant en tydeliggørelse af, at nye og vigtige lærerfunktioner er forskudt til planlægningsprocessen, samt at det at udforme e-tiviteter er at fremskrive de Netstuderendes læreproces.

Samtidig er det både i lærerfaglig og sygeplejefaglig forstand en konkret og betydningsbærende funktion, der, som det illustreres neden for, afspejler e-pædagogikkens faglige og didaktiske indhold og målretning.

E-tiviteters udformning – indhold og målretning

Den i Netuddannelsen markante underviserfunktion, at planlægge og udforme e-tiviteterne, refererer til de konkrete versioner af hvad, der skal planlægges (altså indholdsdimensionen), og hvordan fremskrivning af de studerendes læreproces retter sig mod den studerende og læremålet (altså målretningen). Fremskrivningen refererer her foruden til selve processen, til de studerendes læringsudbytte og fremtidige brug af den erhvervede viden. Nedenstående giver jeg e-tiviteten om "Magt og social kontrol i sundhedsvæsenet" som et konkret eksempel, der efterfølgende kommenteres for indholdsdimension og målretning.

Modul Z / Fag / E-tivitet nr. 17	
Titel og indhold:	Magt og social kontrol i sundhedsvæsenet
Baggrund:	Brugen af magt udøves på alle plan i samfundet; i familien, skolesystemet, arbejdslivet, sundhedsvæsenet etc. Magt har stor betydning i såvel mellem menneskelige som samfundsmæssige relationer og den kan komme til udtryk på mange forskellige måder. Som sygeplejerske kan en forståelse af og bevidsthed om magtbegrebets mange facetter skærpe opmærksomheden omkring magtforholdet mellem såvel patient/borgere, pårørende og sygeplejerske som forholdet mellem sygeplejerske og øvrige professioner/samarbejdspartnere i sundhedsvæsenet.
Mål:	At den studerende kan redegøre for centrale begreber knyttet til magt og social kontrol At den studerende kan anvende begreber knyttet til magt og social kontrol i refleksion over egne kliniske erfaringer, herunder magtforhold mellem samarbejdende professioner
Du/I skal:	Studiegruppen skal diskutere og besvare studiespørgsmål (alle grupper arbejder med alle spørgsmål). I studiespørgsmålene arbejdes såvel med teoretiske begreber og perspektiver knyttet til pensum, samt egne kliniske erfaringer. Jeres erfaringer kan både være oplevelser fra modul x og modul y. Besvarelsen skal være på fagwebstedets wiki. Herefter kommenterer studiegrupperne hinandens wikier.
Aflevering og Deadline:	Wikien skal være færdig torsdag i moduluge 41. Kommentering på øvrige gruppers wikier skal være færdig senest mandag i moduluge 43.
Tidsforbrug:	4 timer i alt: 3 timer til læsning af pensum samt diskussion og besvarelse af studiespørgsmål 1 time til gennemlæsning og kommentering af øvrige gruppers wikier.
Litteratur og ressourcer:	Litteratur: ... (21 sider) Studiespørgsmål: LINK
Feedback:	Underviser i <fag> gennemlæser og kommenterer wikien

Figur 13: Eksempel på e-tivitet fra Netuddannelsen

Som det fremgår stilles e-tiviteten som opgave af sygeplejefaglige grunde og med professionelle begrundelser. Her afspejler fremskrivningen en rækkevidde, der når helt hen til situationen som færdiguddannet sygeplejerske. Den professionelle funktion og arbejdsproces fungerer tillige som motivationsgivende baggrund for e-tiviteten ("som sygeplejerske kan en forståelse og bevidsthed om magtbegrebets mange facetter skærpe opmærksomheden"). E-tiviteten afrundes tilsvarende med henvisning til de faglige aspekter. Den afsluttende feedback skal gives af en underviser i faget, der "gennemlæser og kommenterer".

Med e-tiviteten således indrammet sygeplejefagligt er e-tiviteten indrammet af indholdsdimensionen. Dernæst er det interessant at iagttage, hvordan referencerne til mål og hermed målretningen repeterer de faglige termer ved at transformere dem til gøremål og dernæst

fremskrive dem som færdigheder og kompetencer. Med formuleringer som den studerende ”kan redegøre for centrale begreber”, ”kan anvende begreber” og reflektere ”over egne kliniske erfaringer” fornemmes, at den studerende efter endt e-tivitetsarbejde har lært e-tivitetsens stof og begrebsområde og derfor kan det.

Denne fremskrevne reference til, hvad de studerende tænkes at skulle lære er karakteristisk for e-tiviteters gennemgående orientering mod læringsmål og læringsudbyttet. Samtidig bærer e-tiviteterne også tydelige præg af at være udviklet på de videregående uddannelsesinstitutioner efter Bologna-processen og efter Undervisningsministeriets ”Kvalifikationsrammen for videregående uddannelser” (2008b) fremkom med kravet om, at læringsmål på bekendtgørelsesniveau skulle angives i overordnede læringsmål opdelt i viden, færdigheder og kompetencer.

Det betyder, at ovenstående etivitet, som repræsentant, i sig selv må betragtes som konkret eksempel og konsekvens af opstilling af læringsmål samt viden, færdigheder og kompetencer. Her spiller e-tiviteterne direkte sammen med modulniveau og beskrivelser i Studieordningen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008a). Man mærker i øvrigt i Netuddannelsens ’egen’ programsætning af udvikling af e-tiviteter, at med Salmon som fælles baggrund, kan også John Biggs (2001; Biggs & Tang, 2011) beskrivelse af alignment og SOLO taksonomien regnes som baggrund og kendt i miljøet. Det betyder, at den karakteristiske orientering mod læringsmål allerede havde modeller for den målorienterede arbejdsgang ved opkomsten af Netuddannelsen. Med udviklingen af e-tiviteter, der har en høj detaljeringsgrad af læringsmål, forstærkes mål-orienteringen yderligere. Her konkretiserer e-tiviteten, som ovenfor illustreret, fremskrivning af de fagligt specifikke læringsmål og transformerer dem til indhøstede kompetencer.

Dette afsnits fastholdelse af e-tivitetsens udformning viser, at indholdsdimensionen indrammede e-tivitetsforløbet med sygeplejefaglige start og slutpunkter. Det sygeplejefaglige indhold strukturerer forløbet kunne man hævde. Men dette sættes alligevel i relief. På flere måder er det snarere målretningen (og altså læringsmålorienteringen), der strukturerer forløbet. Og som det udfoldes nedenfor, er det snarere e-tiviteten i sig selv, der strukturerer. Den fungerer som forskrift.

E-tiviteten som forskrift

Underviserfunktionen Planlægger og e-tiviteten som forskrift tydeliggøres, når man går nærmere ind i e-tivitetsens tekst og ordlyd, og fokuserer på rubrikken med ”Du/I skal” i e-tiviteten. Teksten

er konsekvent skrevet i bydeform og byder i detaljer, hvorledes den enkelte Netstuderende/studiegruppe skal følge en anvisning af en forudbestemt proces trin for trin. I ovenstående illustration ses bydemåde som et ”Studiegruppen skal diskutere og besvare”. Men detaljeringsgraden kan være mere udtalt, som i en e-tivitet fra første modul i Netuddannelsen, hvor ’Du/I skal’ rubrikken er beskrevet som følgende:

- A. Læse casen om Erna. [Link](#)
- B. Læse obligatorisk litteratur og ressourcer
- C. I studiegruppen udarbejdes en skriftlig behovsanalyse med udgangspunkt i casen om Erna. Her skal I først **præsentere** den brugte teori og derefter med udgangspunkt i behovsteorien analysere **hvilke grundlæggende** behov Erna ikke selv kan dække, **begrunde hvorfor** hun ikke kan dække dem, og eventuelt hvilke sygeplejefaglige tiltag der bør iværksættes.
Studiegruppe 1 og 2 skal arbejde med D. Orems behovsteori. Her vil behovsanalysen skulle udarbejdes ved at analysere hvilke **universelle, udviklingsrelaterede, og helbredssvigt relaterede** behov, Erna ikke får opfyldt, og om hun ikke opfylder disse behov, fordi hun ikke har evnen til at **identificere, vurdere** eller **udføre** de handlinger, der er nødvendige.
Studiegruppe 3 og 4 skal arbejde med V. Hendersons behovsteori. Her vil behovsanalysen skulle udarbejdes ved, at I analyserer hvilke **grundlæggende behov** Erna ikke får opfyldt, og hvordan **altid tilstedeværende forhold** og **patologiske tilstande** påvirker hendes grundlæggende behov. I skal desuden analysere jer frem til om hun ikke opfylder disse behov, fordi hun ikke har **viden, vilje** eller **styrke** til at udføre de handlinger der er nødvendige.
Den skriftlige behovsanalyse skal fylde max. 4000 tegn. I opgaven skal I anvende fagbegreber fra sygeplejen og I skal øve jer i at argumentere for jeres påstande.
Kildehenvisning skal udarbejdes i forhold til de redaktionelle retningslinjer.
- D. I WIKI (link) skrive indlæg på max. 1000 tegn om, hvordan det har været at arbejde med henholdsvis D. Orems og V. Hendersons teori. Hvad der har været svært eller godt, og hvordan I kan forestille jer, at I kan bruge teorien til fremover.

Figur 14: Eksempel på e-tivitet ift. detaljeringsgrad

Ovenstående nummerering angiver ingen tvivl om processen – der startes ved A. og så fremdeles, ligesom der holdes rede på alle detaljerne på hvert enkelt trin. Fremskrivelsen af de Netstuderendes læreproces er i ovenstående detaljeringsgrad udtalt for e-tiviteterne i starten, men kan iagttages gennem hele uddannelsen.

Detaljeringsgraden var i udspringet konsekvensen af Curriculum- og IT/AV-gruppens intention om, at e-tiviteterne skulle være selvinstruerende. Intentionen er også en del af undervisernes forståelse om det at udforme e-tiviteter, som det fremgår af undervisernes evaluering et halvt år inde i uddannelsen:

[...] at vi som undervisere også skal være meget mere skarpe i forhold til at få det formuleret, hvad det er, som vi tænker, at der skal komme ud af en e-tivitet.


Jeg er da også nogle gange efterfølgende blevet overrasket over, hvad de [studerende] har fået ud af det, som jeg har skrevet i en e-tivitet. Jeg har tænkt, at det er helt klart, og det er det jo så ikke (Eval uv M2, marts 2013).

Udformes en e-tivitet ikke ”helt klart” mister den kraft som selvinstruerende. Og e-tiviteten som selvinstruerende ses som så vigtig ind i Projekt Netuddannelsen, at det gøres til ét af de parametre, som sættes op i e-tivitetsundersøgelsen (fase 4 i forløbsanalysen), da e-tiviteternes læringspotentialer skal undersøges. Det er empirisk interessant, at det selvinstruerende således til stadighed fremhæves som nødvendigt. Samtidigt bliver detaljeringsgraden og den medfølgende struktur, svarende til det som er gengivet i figur 14, tillige fremlagt og problematiseret på temadagene som ’for meget’, idet det italesættes som førende til de Netstuderendes uselvstændighedsgørelse.

For analysen er pointen, at den høje detaljeringsgrad ikke kun vedrører de processuelle instruktioner, men at e-tiviteten som helhed præges af detaljerede instruktioner fra underviserne til de Netstuderende. Den praktiske konsekvens af dette er, at e-tiviteterne fremstår som en markant forlængelse af den lærerstillede opgave. Den potentielle elevliggørelse, der er resultat heraf, afføder derved tendensen til skolificering. Således fungerer den enkelte e-tivitet som fremskrevet lærerproces, forstærkende på såvel lærerstyring, elevliggørelse som skolificering.

Flyttes det analytiske perspektiv fra den enkelte e-tivitet til samlingen af e-tiviteter på modulniveau, så mindskes detaljeringsgraden selvfølgelig alene ved, at fokus nu er sammenhængen mellem e-tiviteterne, mens tendensen til skolificering alligevel består.

Modulguiden ekspliciterer den overordnede didaktiske tænkning i modulet med e-tiviteterne opstillet uge for uge, som eksemplificeret ved nedenstående gengivelse af én uge:

Uge	Campus Online Klinik	Fag og emne Begreber og fænomener	Studie- belastning	Undervisnings- tilrettelæggelse (incl links til e-tiviteter)	Pensum
9	Online	Ernæringslære	11 t	Modul 3 / Ernæringslære /e-tivitet nr. 3. Afsluttes søndag i uge 10	
		Sygepleje: Patienten med obstipation	14 t	Modul 3 / Sygepleje / e-tivitet nr. 5 Deadline til del 2 fredag i uge 9 kl.12.00	
	Campus torsdag	Anatomi og fysiologi Spørgetime	2 t		
		Sygepleje: Patienten med obstipation Den korrekte siddestilling Hvordan formidles sygepleje til patienten med obstipation	2 t	 Øvelser i Saks	
		Bibliotek: Intro til RefWorks	3 t	Vejledning til RefWorks link	
	Online	Sygepleje: Patienten med obstipation	3 t		
		Mini-sygeplejekonference: Patienten med obstipation	1 t	Modul 3/ Sygepleje/e-tivitet nr 6 Deadline disposition torsdag uge 9 kl.12 Lync fredag uge 9 kl. 12	
		Ernæringslære Ernæringsscreening og kost til småt spisende	5 t	Modul 3 / Ernæringslære / e-tivitet nr. 4 Gruppebaseret Deadline mandag uge 10	

Figur 15: Uddrag af modulguide, modul 3. Pensum er fjernet for overskuelighedens skyld

Instrukserne er her implicite og indlejret i opbygningen af modulguiden. Tendensen til skolificering fortsætter i og med, at ugen er struktureret, så e-tiviteterne kommer i den rækkefølge, der didaktisk støtter op om, at støttefagene er afviklet, inden viden herfra skal anvendes i sygeplejefaget. Så hvor underviseren, som Planlægger, fremskriver den 'optimale' vej gennem den enkelte e-tivitets indhold, samles gruppen af Planlæggere tillige og fremskriver den 'optimale' vej gennem modulet – angivet ved modulguiden.

For analysen af disse fremskrivninger er det dernæst af betydning at notere, hvorledes de studerende brød dette og anlagde en anderledes pragmatisk og resultatorienteret tilgang. De studerende arbejdede efter de angivne deadlines. Modulguiden gav mulighed for et hurtigt overblik over deadlines, og de e-tiviteter, der skulle afleveres først, blev lavet først.

Undervisernes og den modulansvarliges fremskrivelser sidde overhørig. Men skolificering som tendens bekræftes. De studerende agerer (omend pragmatisk) som 'elever' og viser i og med afleveringen af besvarelserne på 'de lærerstillede opgaver', deres prioriteter.

Konsekvenser

Vægtlægningen af underviserfunktionen som Planlægger og tendensen til skolificering sættes i relief, da 2. undervisergruppe overtager undervisningsprocessen på Netuddannelsen. Overgangen er allerede i forløbsanalysen af faserne (se s. 123) beskrevet som et markant brud. På andet år tager undervisergruppen ikke umiddelbart Netuddannelsens Argyris og Schön inspirerede tradition for inquiry på vegne af organisationen, til sig. Denne undervisergruppe bibeholder 'egne' værdier, normer og erfaringer som hidrører fra campusuddannelsen. En underviser relaterer fx selv ønsket om at undervise de studerende face2face med "et levn fra det der med at have et ordinær [campusbaseret] hold". Desuden udfolder underviseren det nye, men markante standpunkt, at underviserne ikke bare vil overtage forrige undervisergruppes værdier og beskrivelser, men ønsker at tage udgangspunkt i deres egne. Som det formuleres i interviewet:

Der var nogen, der have en opfattelse af, at fordi det er en netuddannelse, så har de studerende ikke behov for at møde jer. Det er jeres behov, og det er fuldstændig rigtigt, at vi, der er nye undervisere, har snakket om at det er rigtigt, rigtigt rart at have set de studerende [...] jeg kan ikke bare tage udgangspunkt i de beskrivelser, der ligger et år tilbage, eller i det jeg har hørt fra kollegaer, fordi der jo klart også går en masse historier og rygter og alt muligt, som jo let kan blive mit billede af de studerende. Og det er faktisk meget rart at møde dem selv, face-to-face. Det kan godt være, at det er lidt et levn fra det der med at have et ordinært hold og møde dem (Interv uv, aug 2013)

Ud over de konkrete formuleringer er det insisterende træk interessant. At møde de studerende face2face er vigtigt, og erfaringsoverførelser fra campusundervisningen er tilsvarende vigtig og legitime, er argumentet.

Ved at insistere på ovenstående standpunkter mærker man, hvordan de nye underviserfunktioner problematiseres og sættes i relief af de gammelkendte. 2. undervisergruppe nedtoner også intenderede aspekter ved e-tiviteterne. Fx nedtones nødvendigheden af at angive 'gruppe-aktiviteter' og 'teknologibrug'. At der som Planlægger i Netuddannelsen skal udformes e-tiviteter sættes dog ikke til diskussion.

E-tiviteterne arrangeres tillige i en modulguide, men til forskel fra tidligere undervisergrupper fremskrives den ideelle vej gennem modulet ikke. Uger slås sammen og e-tiviteterne placeres ikke nødvendigvis i den rækkefølge, som de Netstuderende skal tilgå dem. Mine observationer viste, at i sådanne spørgsmål blev brud på de nyetablerede rutiner i Netuddannelsen til forvirring, som det fremgår af nedenstående feltnoter fra klasselokalet:

Under undervisernes opstartsvanskeligheder med nettet etc. starter en snak om X's e-tivitet i denne uge. De studerende undrer sig over, at de ikke skal have X i dag, da de i hans e-tivitet bliver bedt om at skulle observere ham – og hvordan kan de gøre det, når de ikke skal have ham i dag? [...] Vender tilbage til at det er mærkeligt, når han ikke er her i dag. Jeg foreslår, at de måske skulle have observeret ham i tirsdags, da de havde ham til spørgetime – det forslag kommer noget bag på dem. Studerende: ”da havde vi ikke læst e-tiviteten endnu”, og der grines. Den generelle mening er, at det kan ”de” da ikke have regnet med – at de havde læst alle ugens e-tiviteter, inden de kom mandag. (Felt klasse, aug 2013)

Ovenstående illustrerer for så vidt blot forvirring. Men det illustrerer også den praktiske konsekvens af den overordnede struktur, når den pludselig mangler. Her bekræftes det gennemgående træk, at det at gennemføre netbaseret undervisning kræver ’struktur’, og underviserne står som garanter på det undervisningspraktiske niveau for, at strukturen virker.

I nedenstående replikskifte mellem underviser Z og de studerende ses et eksempel på, at strukturen mangler, og at ’tingene ikke passer sammen’. Diskussionen står om den manglende sammenhæng, men også om ansvaret:

- (1) Underviser Y spørger ind til, hvorfor det er glippet [at få afleveret opgaverne] Der er stor enighed (blandt de studerende) om, at de ikke har forstået e-tiviteten [...].
- (2) Underviser Z svarer: ”Vi må ikke redigere i e-tiviteterne når de første er kommet ud”, men medgiver at de nok ikke har været opmærksomme på, at tingene ikke passede sammen.
- (3) Studerende synes, at det virker forvirrende, at e-tiviteterne hænger sammen men ikke står sammen: ”så skal det stå, at de hænger sammen”. Underviser Z: ”vi er opmærksomme på i undervisergruppen, at I læser modulguiden anderledes, end vi tror, og det er noget vi arbejder på”.
- (4) Underviser Z vil gerne, at de skriver til den modulansvarlige allerede nu og ikke venter til evalueringen, da det er den modulansvarlig, der tager sig af det: ”der sidder også en overordnet gruppe, som skulle have tjekket, at e-tiviteterne er forståelige”. (Felt klasse, okt 2013)

Ovenstående hændelsesforløb og replikskifter (1-4) udlægges efterfølgende af de Netstuderende, som at børnesygdommene er kommet tilbage. I situationen lægger de studerende op til, at såvel Modulguiden som undervisergruppen kan (og bør) klargøre e-tivitetsforløbet (3). Underviser Z har flere undvigemanøvrer, medgiver forvirringen (2-3), men afrunder med alligevel at fralægge sig ansvaret. Ikke mindst denne fralæggelse af ansvaret (og overdragelse af ansvaret til de modulansvarlige) er interessant. Den betyder nemlig for det første, at underviseren i situationen står med konsekvenser og mangler, som underviseren ikke kan rette op. For det andet at strukturen og afstemningen af e-tivitetsforløbet (under ’en overordnet gruppes ansvar’) ikke mere virker.

Problemstillingen blev i samme tidsrum taget op på et Temamøde. Her flytter argumentationen (og ansvarliggørelsen) sig endnu en tak. Argumentationen skifter fra, at den tilstræbte klare sammenhæng og målretning ikke er en underviserens ansvar, men snarere de studerendes. Der argumenteres for, at de studerende skal tage planlægningen af modulet på sig. Men i og med at de studerende efterlyser underviseransvaret, starter en ny drøftelse – nu omhandlende de Netstuderende som selvstændige studerende. Der lyder argumenter, som ”det [er] sværere at gøre dem til selvstændige studerende” (Ref Temadag, okt 2014), eller at de Netstuderende er blevet vant til ’for meget struktur’.

Set udefra har denne diskussion med gensidige vægringer og overdragelser af ansvaret et skær af uretfærdighed over sig. Men set indefra (og observeret som en fase i forløbet) vidner det om, at e-tivitetsstrukturen og underviserfunktion som e-tivitetsens planlægger og forvalter, der lige havde etableret sig, nu allerede er blevet som snærende bånd. Hvis båndet imidlertid løsnes, så er der ikke noget alternativt at sætte i stedet. Som interviewuddraget fastholder, mister de Netstuderende læringsmuligheder.

Konsekvenserne, der kunne iagttages ved den mindre grad af struktur, fremkalder dernæst nødvendigheden og vigtigheden i at få afbalanceret ’for meget’ og ’for lidt’ struktur.

E-tiviteterne blev initialt valgt af Curriculum- og IT/AV-gruppen for deres evne til at give struktur. En struktur der skulle virke retningsanvisende for de studerende i det online rum, men som også observeres som havende en strukturerende virkning på undervisernes vej gennem undervisningsprocessen og dens forskellige lærerfunktioner. Samtidig viser kortlægningen af de nye underviserfunktioner i Netuddannelsen jf. figur 16, at valget af e-tiviteterne, som det e-pædagogiske center, giver en vægtforskydning. Underviserfunktionen som ’Underviser’ i det online rum er minimalt tilstede, mens underviserfunktionen som Planlægger træder markant frem.

Samtidig med at underviser og -grupper tydeliggøres som planlægningsprocessens dominante, spores underviserdominans og –styring som problem. Tilsvarende spores problemet som ovenfor antydes, nemlig at de studerende som konsekvens ikke synes at blive så selvstændigt aktive, som ellers ønsket. ’Aktivering af de studerende’ har dog samtidig været på dagsordenen og kaldt på e-pædagogisk nytænkning.

Aktivering af de studerende

I generelle vendinger synes underviserne at være udfordret af kravene om teknologiinddragelse og –anvendelse. Men set i lyset af de gennemløbne faser fandt det, ifølge underviserne, et håndterbart leje. Ligeledes var brugen af e-tivitetsskabelonen håndterbar. Den største udfordring var de didaktiske overvejelser om aktiveringen af de Netstuderende.

'Aktivering af de studerende' var således både et punkt på Projekt Netuddannelsens dagsorden og et problem, som underviserne skulle forholde sig til. Ironisk nok skulle læreren i funktion som Planlægger, som den første forholde sig til det. Konkret betød det, at i stedet for at planlægge opbygningen af egne lektioner svarende til fx 8 lektioner, skulle Netunderviserne udtænke og planlægge aktiviteter, som kunne aktivere de studerende svarende til 27-28³⁹ timer om samme emne. På den baggrund blev aktiveringsansvaret, af underviserne, oplevet som en markant forøgelse af deres undervisningsopgave. Uanset det ironiske (at 'alt' er blevet undervisning) er det en opgave, der skal håndteres.

Blandt Netunderviserne kunne spores forskellige tendenser til at håndtere den nye underviserfunktion i samspil med en højnelse af teknologianvendelsen og i samspil med e-tiviteternes fagligt indholdsmæssige dimensioner og læringsmålretning. Fagligt valgte nogle af underviserne at fastholde positionen, som den vigtigste kundskabsformidler, men nytænke brugen og produktion af PowerPoint med voice-over, lektioner på fremmødedagene efterfulgt af online gruppeopgaver. Andre valgte at aktivere de Netstuderende ved fx at sætte de studerende til selv at producere en PowerPoint med de vigtigste pointer fra et fag, en teori eller andet på baggrund af online drøftelse i grupperne. Og så var der undervisere, der skiftede mellem de to former. Pointen er, at nytænkning består i en pædagogisk og didaktisk proces for underviserne – uanset hvor meget ansvar og aktivitet de i øvrigt lægger ud til de studerende.

I samspil med en bedre udnyttelse af de digitale medier gælder desuden, at underviserne skal skærpe den e-pædagogiske eksperimentering tæt på egen undervisning og med inddragelse af de

³⁹ I praksis var dette timetal altid lavere, idet der skulle fratrækkes timer til eksamination, introduktion, studievejledning etc. Da disse elementer ikke var konstante på de forskellige moduler, var det timetal, som de studerende skulle aktiveres pr. ECTS også til stadighed forskellige fra modul til modul.

studerende. Den nye underviserfunktion: at angive teknologibrug, følte underviserne sig i udgangspunktet ikke kompetente til at varetage. IT/AV gruppen udviklede først et online kompetenceudviklingsforløb for underviserne og påtog sig siden at markere, hvilke IT-redskaber der skulle inddrages på hvilke moduler (Dok: Net-uddannelsen på langs set i et Salmons ”five-stage model” og teknologi, 2012). Med denne oversigt kunne underviserne navigere mellem de ellers overvældende teknologiske og digitale tilbud, og nytænkningen førte til både underviseres og studerendes brug af fx Wiki, video og podcast. I denne proces synes udgangspunktet med at forberede de studerende til professionens brug af teknologi og digitale medier, som angivet i projektbeskrivelsen, dog at fortone sig. Intet i oversigten om IT-inddragelsen i uddannelsen relaterer til professionen sygepleje. Oversigten opfyldte sit formål, men lukkede sig samtidig om den teoretiske undervisning og om Netuddannelsens skoledel.

I skoledelens undervisningsproces som tidligere illustreret (se figur 14), bevæger underviserfunktionen sig fra Planlægger til Feedback’er. Udfordringer, som knytter sig hertil, har kontinuerligt været markeret som sådan i forhold til Projekt Netuddannelsens e-tivitetsskabelon. Udfordringen her er en forventningsafstemning mellem undervisere og studerende. Vejledning figurerer som sådan, men kan, som allerede nævnt, alene aktiveres af de Netstuderende – og de Netstuderende gør det kun sjældent.

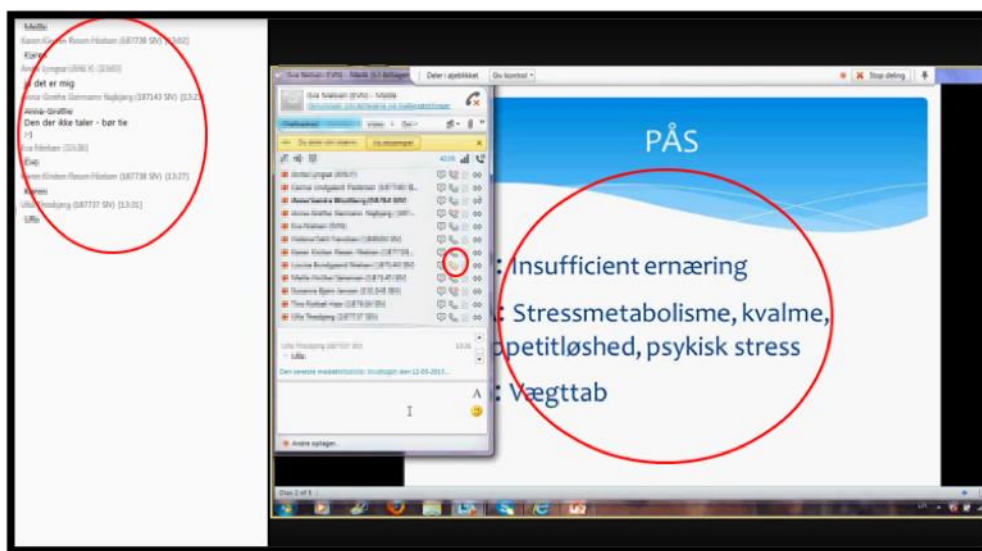
Da de Netstuderende ikke søger vejledning, ønsker underviserne en tydeligere vejledende beskrivelse i e-tiviteterne. Rubrikken ’Feedback’ bliver derfor i e-tivitetsskabelonen omskrevet til ’Vejledning og Feedback’. Den præciserede vejledende beskrivelse fik dog ikke den tilsigtede virkning og suppleredes derfor af endnu et forslag, nemlig et ’webinar’, som det nedenfor udfoldes.

Webinar som mødested for vejledning og mundtlig formidling

Ved at foreslå webinar som løsning på vejledningsproblematikken, forskydes brugen af VIAMeeting fra internt i såvel underviser- som studiegrupper til at indgå i selve undervisningsprocessen og komme på skemaet.

Først italesat som en didaktisk mulighed kom brugen af webinar til at omfatte både at vejlede, forelæse og holde spørgetimer synkron online – eller det som webinarer endte med i stor udstrækning at blive brugt til: fremlæggelse.

Selvom webinars didaktiske muligheder blev reflekteret, beskrev de første undervisere, der anvendte webinar til fremlæggelse, sig som uforberedte på de udfordringer, der mødte dem. I modsætning til det overblik en klasseunderviser kan danne sig over, hvem der er til stede, antallet, hvilken gruppe der fremlægger etc., sidder underviserne i webinarret derimod alene og med et skærbillede foran sig, som følgende:



Figur 16: Screen dump fra underviserens synsvinkel på et webinar

Ovenstående screen dump viser de forskellige parametre, som underviseren skal overskue, som i dette tilfælde er en studiegruppes faglige fremlæggelse i form af en PowerPoint (største cirkel) og en oversigt med navne og ikoner, der lyser, når der snakkes (lille cirkel). Som underviseren udtalte efterfølgende, så var hun "helt svedig" (Interv u v marts 2013) efter at have forsøgt at holde styr på alle parametre i én times webinar. Underviseren mødte tillige en ny ureflekteret udfordring, nemlig da det var tid til de studerendes spørgsmål. Men som underviseren undrende spurgte: "hvordan rækker man hånden op" (Felt web marts 2013). En studerende foreslog at bruge chatfunktionen (angivet ved cirklen yderst til venstre) som talerliste. Den studerende inddrages nu som styrer af talelisten.

Med en studerende til at styre talelisten, mærkes et skift fra en underviserstyret til en studenterstyret aktivitet. Den studerende er nu den, som bestemmer, hvornår en ny taler bliver inviteret ind, længde af den enkeltes taletid etc. På et tidspunkt tager underviseren ordet, men bliver irrettesat af den studerende med ordene "du er ikke på talelisten", hvortil underviseren svarer "undskyld" (ibid.) og tier stille. Underviseren skrev sig efterfølgende på talerækken for at kunne, da det blev hendes tur, få lov at give sin faglige feedback til den fremlæggende gruppe.

De fleste efterfølgende webinarer bibeholdt en studerende som ansvarlig for talelisten, om end konsekvensen af disse første ureflekterede forsøg blev, at underviseren blev fritaget fra talelisten. Disse første undervisere underviste efterfølgende andre Netundervisere i, hvad det kræver kun "at styre en klasse med stemmen" (Undervisningsmateriale 2013).

På pionerårgangen var det bogstaveligt kun stemmen. underviseren havde til rådighed. I det indbyrdes samarbejde over VIAMeeting havde de studerendes oplevelser med udfald og forsinkelser, når de brugte videoforbindelsen nemlig resulteret i, at de ikke brugte video-funktionen. Tilbage stod Webinarer, som studenterstyret afprøvet seance, som måden man gjorde det på. Herved satte de Netstuderende deres aftryk på afviklingen og udviklingen af webinar.

Fastholdes blikket på de studerende, er det for analysen en pointe, at webinar for de studerende (ligesom for underviseren) er en anden situation end at være i klasselokalet. Men muligheden for at høre og bruge fagsproget bevares. Her viser Webinaret sig at være et synkront supplement til fremmødedagene, men ikke en erstatning.

I forhold til underviser-studerende relationer fungerer Webinaret som en velgørende forskydning i tale- og ansvarspositioner. Det fremstår tydeligst med de studerende som ordstyrere for drøftelserne, men det ses også i selve fremlæggelsessituationen. Uden øjenkontakt synes de normale spilleregler for 'at fremlægge' at blive sat ud af spil, og de Netstuderende får derved igen selv mulighed for at styre og definere den 'nye' fremgangsmåde.

Til gengæld blev webinaret ikke den tiltænkte løsning på de studerendes manglende søgen vejledning. Den skemalagte vejledning mødte sjældent de forskellige behov i studiegrupperne, så den brug mindskedes. Problematikken med den manglende søgen vejledning mindskes dog ikke, og 2½ år inde i uddannelsen formuleres det af en Netstuderende, som følger:

... vi forventer heller ikke at de svarer, med det samme vi skriver, og så er det problem løst. Men hvis man sådan over flere dage ikke har mulighed for at booke en vejledningstid. Om torsdagen skal vi måske have booket til om tirsdagen, altså sådan fremad, og når det ikke bliver imødekommet, så er det bare svært. Så er vi rimelig lost, altså. Vi kan jo ikke bare lige banke på et eller andet kontor. (Intervju Heidi)

Den studerende gør i ovenstående interviewuddrag adgangen til underviserne til det problematiske. Dette er med til at underbygge nødvendigheden af en ny lærerfunktion, der handler om at 'være tilgængelig' for de studerende. For analysen af underviserfunktioner bliver det tilsvarende en pointe, at underviserne skal vænne sig til at være tilgængelige. Ydermere skal Netunderviseren, idet der kompenseres for manglende fysisk kontakt, kommunikere dette 'at

være tilgængelig' eksplicit til de Netstuderende. Som den studerende fortæller det, så har de som Netstuderende ikke selv muligheden for at "lige banke på et kontor" for at tjekke undervisernes tilgængelighed.

I Netforløbets sammenhæng skal det dog understreges, at e-tiviteterne repræsenterer undervisernes tilstedeværelse. E-tiviteterne kommer fra en bestemt person, og ifølge de Netstuderendes betyder det noget at vide, hvem den pågældende er. Netuddannelsen har valgt at imødekomme behovet ved, at underviserne præsenterer sig på en fremmødedag eller laver en præsentationsvideo. Ved at e-tiviteterne personificeres genindføres relationen til underviseren i den del af undervisningsprocessen, som i oversigterne kaldes 'den igangværende midte'. I relation til Netuddannelsen betyder det i situationsafhængige termer, at underviseren fungerer i situationen ved 'at vejlede', 'at holde webinar' og 'at være tilgængelig'. Når disse funktioner fortættes omkring feedback funktioner, så bliver det at vejlede og det at give feedback tilsvarende en funktionsmæssig fortætning. Den kan være orienteret mod e-tiviteters indholdsdimension, ligesom den kan være orienteret mod læringsmål. Pointen, som jeg skal understrege nedenfor, er, at feedbacken skal være orienteret mod de studerende, konkret. Og den skal helst, i de studerendes optik, gives på det rigtige tidspunkt.

At der således tilbydes og gives feedback i Netuddannelsen er et faktum, men som fastholdt i Temadagenes drøftelser, så problematiseres udformningen af feedback blandt både undervisere og studerende.

Feedback – og den problematiserede feedback

I forløbsanalysen (fase 2) blev det fastholdt som en pointe at trods det, at underviserne ændrede måden at give feedback på, så ændrede de studerendes utilfredshed med feedback blot retning og argument. Kritikpunktet startede med at være *mangel på feedback* og blev dernæst til *mangel på hurtig/øjeblikkelig feedback* for afslutningsvist at være *mangel på reel feedback*. Udfordringen vedblev at være 'en gordisk knude'. Feedback er for de Netstuderende – foruden prøverne – eneste mulighed for at finde ud af, hvor de fagligt ligger niveaumæssigt.

Efter endnu en evaluering halvanden år inde i uddannelsen, hvor de studerende giver udtryk for manglende feedback (og underviserne fastholder, at de giver feedback), sætter en observation i klasselokalet tingene i perspektiv. Ansporet af evalueringerne fokuserer jeg i nedenstående

feltnotat på den feedback, der berører de studerendes faglige niveau og ender med ”pludselig at blive i tvivl” om, hvad underviserne egentlig mente:

Den enkelte gruppe får ikke feedback på deres opgave niveaumæssigt og heller ikke i forhold til de krav, der er i e-tiviteten til opgaven. De kan kun udlede noget af underviserens spørgsmål til dem. Jeg oplever lidt niveaumæssig forskel på opgaverne men specielt på fremlæggelsen. Dette berøres ikke af underviserne. Derimod får de studerende fælles feedback på, at de har lavet gode opgaver – her ligger selvfølgelig en feedback, blot ikke en differentieret feedback: alle har opnået minimum. [...]

Underviseren giver lidt feedback til de enkelte grupper, men ellers skal det læses mellem linjerne [...] Jeg kan fornemme lidt på de spørgsmål, som hun stiller, men faktisk ikke meget. Enkelte gange kan hun bedre følge én gruppes argumentation for f.eks. GAF score, mens de to andre grupper, som endda havde ens case men scorede forskelligt, ikke udløste spørgsmål, tilbagemelding eller vurdering fra hendes side.

Det fremgår ikke af undervisernes tilbagemelding, at der er forskel i de to gruppers opgaver. Der påpeges ting, der ikke er i orden i begge gruppe, så de får lige ’meget’ tilbagemelding. Jeg bliver pludselig i tvivl, om underviserne ikke mente, der var niveauforskel på de to opgaver (Felt klasse, feb 2014)

Underviserne i ovenstående observation håndhæver underviserfunktionen at ’give feedback’, blot ikke i relation til spørgsmålet om, hvor de studerende ligger niveaumæssigt. Et efterfølgende interview med den ene underviser uddyber det. Underviseren så alene feedback med uddybende spørgsmål til de studerende, som en måde at forberede dem på prøven. Hun havde ikke læst deres opgaver, og selvom hun fandt deres fremlæggelser niveaumæssigt forskellige, forventede hun, at det blev klart for de studerende, når de nåede til prøven. Hun så det ikke som sin opgave at angive det i feedbacken (Interv uv, febr 2014). De studerende så også fremlæggelsen som en øvelse til eksamen, men især som en situation hvor de kunne få afklaret, hvor de stod niveaumæssigt: hvad, der var godt og hvad, der skulle blive bedre. I stedet var feedbacken ikke differentieret som ”gode opgaver” uagtet niveaumæssige forskelle. Den manglende forventningsafstemning får de studerende til at mangle ’reel’ feedback.

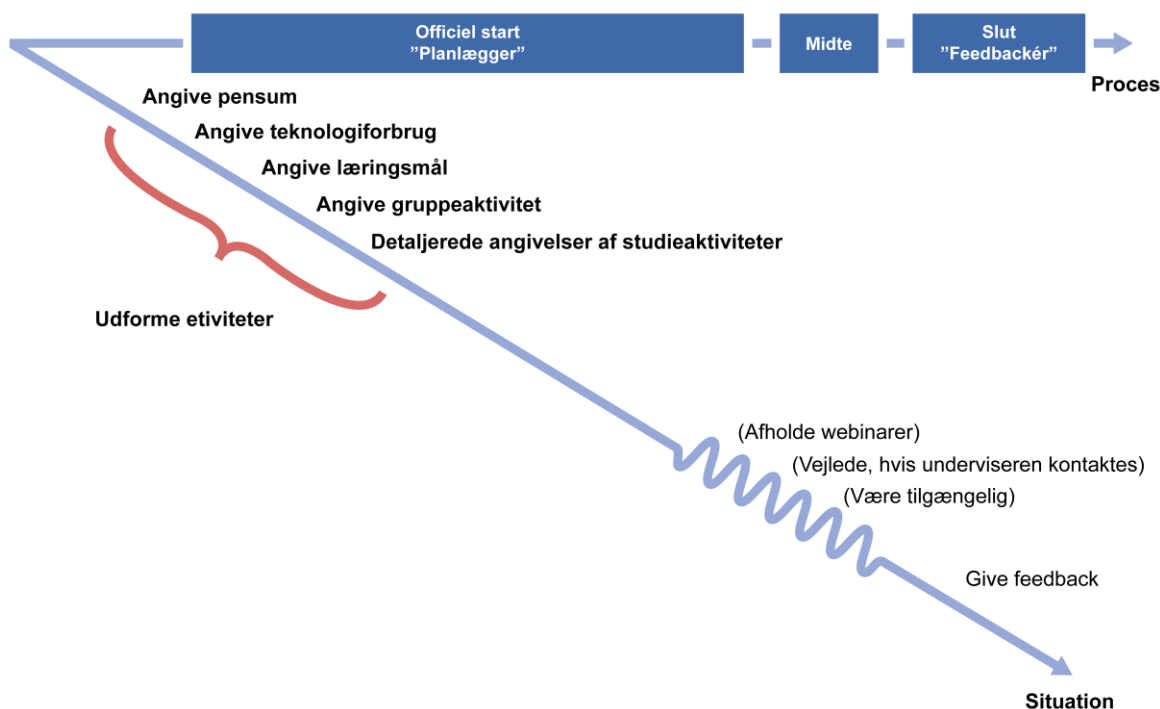
En manglende forventningsafstemning førte i øvrigt også til, at de studerende udlagde en feedbacksituation forkert. På et webinar fremlægger studiegrupperne bl.a. nogle diskussionspunkter. De gør det forskelligt, og især én af gruppernes diskussionspunkter spørger underviserne ikke ind til. I interviewet efterfølgende vurderer underviseren diskussionspunkterne for ’niveaumæssige ikke i orden’, men, som underviseren argumenterer, satte tiden en begrænsning for, hvad der kunne gives feedback på. Mine observationer viste, at de studerende ikke gennemskuede denne sammenhæng. I stedet blev disse diskussionspunkter nu udlagt, som

den rigtige måde at gøre det på, alene fordi de ikke var blevet kommenteret af underviseren (Felt og samtale klasse, okt 2014). Selv undervisernes ikke-feedback tolkes således som feedback i betydningen godkendt af de studerende.

Den fortløbende drøftelse af feedback på Temadagene udnævner ofte udfordringen til at være et spørgsmål om tid (og mangel på tid). Det interessante er, at selvom udfordringerne drøftes konkret, så fungerer termen 'feedback' oftest blot som en samlet henvisning til et feedbackfænomen og en handling, som der ikke hæftes nærmere beskrivelse på. Som det ses i e-tiviteten i figur 12 (s. 144) er det en afsluttende handling, men ellers uden nærmere bestemmelse.

Et oplæg på Temadagen forår 2015 forsøger at henlede opmærksomheden på nødvendigheden af at angive hensigten med feedback. Oplægget peger på, at underviseren skal tage stilling til, hvad feedbacken skal lægge op til hos den studerende, fx refleksion, forandring eller forbedring. Evalueringer viser fx, at underviserne har en klar forventning om, at de studerende anvender 'undervisernes guldkorn', som én formulerer det, i den skriftlige feedback til at forbedre det påpegede. Denne forventning italesættes ikke over for de studerende, men er fortsat grund til skuffelse, når den ikke imødekommes.

Pointen er, at uagtet oplæg og klargørende eksemplificeringer, så udvikler drøftelsen om feedback i Projekt Netuddannelsen sig aldrig til en drøftelse af, hvad der handlekonkret skal forstås ved feedback. Pointen bliver dermed, at hvis Netuddannelsens nye underviserfunktioner og vægtlægningen mellem dem skal opsummeres, så giver forløbets start, dvs. arbejdet med etivitet fortsat anledning til at specificere og notere handlekonkrete stikord. Forløbets afslutning og Feedback-funktionen bliver derimod ved med at fremstå unuanceret og med ubestemt fælles henvisning til 'at give feedback'. Som illustreret nedenfor betyder det, at i Netuddannelses- og undervisningsforløbets start har lærerfunktioner vægt, form og fylde. Undervisningsforløbets midte og afslutning er derimod funktionsmæssigt tyndere. Få tilførte nye funktioner som afspejler vejlederfunktionen og vage ubestemte henvisninger til at være tilgængelig og sluttelig give feedback. Funktionsmæssigt er det ikke nogen stærk slutposition.



Figur 17: Nye lærerfunktioner i Netuddannelsen

Med afsæt i Salmons e-pædagogiske begrebsunivers har underviserne i Netuddannelsen komponenter fra konceptet (e-tiviteter og femtrinsmodellen) at henvise til, når de nye underviserfunktioner beskrives. Men som analysen af forløbet viser, står underviserfunktionerne stærkt, når e-tiviteters planlægning bliver centralt omdrejningspunkt og kun meget svagt, når undervisnings- og læreprocessen skal være omdrejningspunkt. Funktionen som 'Underviser' er næsten ubeskrevet i det netbaserede undervisningsforløb. Netunderviserne forsøger selv at skrive sig ind i funktionen 'vejleder' ved at angive muligheden for vejledning i e-tiviteterne. Men denne funktion aktiveres kun ved forespørgsel fra de Netstuderende – og det sker sjældent. Den afsluttende lærerfunktion som Feedback'er er til stadighed til debat og er og bliver et åbent spørgsmål – set fra underviserperspektivet. Men set fra studenterperspektivet figurerer ønsket om feedback, som reel feedback stadig på ønskelisten.

Studenterperspektivet udfoldes i de efterfølgende kapitler. Med et skifte fra underviser- til studenterperspektivet bevæger analysen sig tilsvarende fra at være optaget af undervisernes planlægning og udformning af e-tiviteterne til at være optaget af de studerendes arbejde med e-tiviteterne. Her sætter analysen således de studerendes brug af e-tiviteterne i fokus.

Kapitel 8. At bruge e-tiviteter – med fokus på de studerende

Mine næranalyser viser de praktiske konsekvenser af, at Netuddannelsen er centreret om e-tivitetstankegangen. Jeg forfølger samtidig e-tiviteterne og modulguiden, som i forrige kapitel blev analyseret som den e-pædagogiske forskrift og fokuserer i dette kapitel på de studerendes brug. Herigennem fastholdes e-tiviteters strukturerende virkning i praktisk forstand. I sociale og uddannelseskulturelle vendinger betyder det, at ligesom underviserne omtalte det at udforme e-tiviteter som 'måden, hvorpå man underviser' på Netuddannelsen, omtaler de studerende arbejdet med e-tiviteterne som 'måden, hvorpå man som Netstuderende studerer'. At centrere om e-tiviteterne er således den netbaserede læringspraksis' nye rutine og en omgang med det sygeplejefaglige stof, som man skal gøre sig bekendt med.

Men hvor den sygeplejefaglige sammenhæng, som e-tiviteten foregår i, er kendt af underviserne, er fagstoffet, for de studerende, nyt og ukendt område. For de Netstuderende kommer introduktion og overblik over det ukendte gennem Modulguiden.

Modulguiden omtales af de Netstuderende som deres 'bibel'. Samles de vigtige forskrifter, så giver Modulguiden overblikket over 'hvornår' samtidig med, at e-tiviteterne introducerer og konkret giver instruktioner til 'hvordan', der skal studeres og arbejdes.

Med forskrifternes instruktive detaljerighed kommer samlingen og rækken af e-tiviteter imidlertid på kollisionskurs med de e-pædagogiske intentioner og det Salmon inspirerede e-pædagogiske univers. De Netstuderendes læreproces er, som forud vist, fremskrevet af underviserne. Men den forekommer også overstruktureret og præget af en tendens til skolificering, der medfører vekslende orienteringer mellem at være 'selvstændig studerende' og 'skoleelev'. Som dette kapitels analyse viser, sætter de studerende tendenserne i et kontrasterende perspektiv. De studerende lægger nemlig vægt på at udvikle strategier til selvstændig aktiv håndtering af de online studieperioder. Desuden tager de studerende e-tiviteterne som et oplæg til studenteraktivitet for pålydende. Men da selvsamme aktivitet er planlagt og styret af underviserne, står de studerende i et dilemma. De skal tage ansvars-overdragelsen på sig og være 'de aktive og selvstændige'. Samtidig skal de gennem arbejdet med e-tiviteterne svare på en underviserstillet opgave. Kapitlets næranalyser går tættere på de praktiske konsekvenser og viser, hvordan brugen af e-tiviteter i de studerendes perspektiv bliver til måden, hvorpå man navigerer og strukturer studielivet.

Vi 'de aktive, selvstændige' Netstuderende

Analysens udgangspunkt er, at de studerende værdsætter e-tiviteterne som strukturerende element. Mine observationer og samtaler med de studerende peger her i samme retning. Gennem hele uddannelsesforløbet udtrykker de studerende, at de er glade for e-tiviteternes instruktive detaljer. De studerende fremhæver, at de er glade for at få at vide, *hvad* der er forventet, og *hvornår* det er forventet. Den struktur, som er indlagt i rækken af e-tiviteter, ses som nødvendig for at kunne finde "vej" især i starten. Uden e-tivitets-strukturen ville man "famle i blinde", som en Netstuderende udtrykker det (Eval stud, nov 2012). De studerende evaluerer således i positive vendinger, at med e-tiviteter som rettesnor famler man ikke i blinde – tværtimod, e-tiviteterne giver struktur og hjælp til at planlægge studiet.

For analysen af brugen af e-tiviteterne er det interessant, at de studerende fra første færd (og tilbage til evalueringen af Netuddannelsens første faser) omtaler e-tiviteter som et planlægningsværktøj, og altså et godt planlægningsværktøj. Som en studerende udtrykker det:

- (1) Det er en smaddergod måde at arbejde på, synes jeg. Man kan gå ind og kigge i kalenderen, i den her uge der har vi den her e-tivitet, godt, så starter vi der, og så læser man e-tiviteten igennem og så kan vi så, derudfra, arbejde os igennem emnet.
- (2) Ellers så kom jeg aldrig igennem de der emner.
- (3) Altså jeg ved ikke, hvor jeg skulle starte, og hvor jeg skulle slutte, hvis ikke vi havde e-tiviteterne (Eval stud, nov 2012)

I hverdagsagtige vendinger får den citerede studerende sat ord på, hvad det handler om for de Netstuderende (1-2). Og hvis ikke de havde e-tiviteterne, så ville de ikke vide, hvor man skal starte og slutte (3).

Der er således ingen tvivl om, at de studerende opfatter, at de er godt guidet og har fået overdraget et egnet planlægningsværktøj. Dernæst er den interessante pointe, at de studerende faktisk tog sagen, dvs. arbejdet med e-tiviteterne, i egen hånd. Så mens undervisergruppen diskuterer risici for 'uselvstændige studerende', og siden selvkritisk reflekterer 'for meget struktur og for megen underviserstyring', så viser mine fortløbende observationer, som nu understreget, at de studerende fik og tog et planlægningsværktøj til sig. Og som den Netstuderende ovenfor udtrykte det, dernæst: "kan vi så, derudfra, arbejde os igennem emnet". Det 'vi', der kan arbejde sig igennem, er både de Netstuderende, men også mere præcist studiegruppen. Som det vil fremgå siden, er 'vi' og studiegruppen den vigtige gruppe.

At følge de studerendes perspektiv betyder således at anerkende, hvad mine observationer har peget på, nemlig at de studerende, som Netstuderende, udtrykker behov for klar struktur for det faglige indhold, for interaktion med studiefæller/studiegruppe og feedback fra underviserne. At følge studenterperspektivet betyder også at følge med i det komplicerede netværk af aktiviteter og argumenter, der snart vedrører enkeltpersoner, snart studiegrupper og snart hele holdet. Selvom underviserne fx i en beskrivelse af peer feedback og opponance refererer til hele holdet som udgangspunkt, så refererer de studerende gennemgående til studiegruppen. Som det fremgår af et interview, så føler de studerende ikke, at de er på holdplan selv efter to år i uddannelsen:

Der er jo selvfølgelig også klassen. At man får set hinanden, at man kommer hinanden ved. Selvfølgelig er der folk, man kan bedre med end andre. Det er ikke alle, der kan snakke med alle. Fordi man er jo meget opdelt. Vi ser jo aldrig hinanden. Vi snakker jo aldrig rigtig med andre end gruppen over Lync [VIAMeeting], så man er jo meget opdelt (Interv hj Dicte).

Den faglige interaktion i studiegruppen er beskrevet i e-tiviteterne. De Netstuderende understreger derfor over for mig, at de ikke ønsker 'at bruge tid på at blive enige om, hvad de skal arbejde med og hvordan'. Dét er allerede angivet i e-tiviteten, som det understreges. I den forstand indebærer de e-pædagogiske forskrifter, for de studerende, at følge e-tiviteterne og omsætte det i praksis til en måde at (net-)studere på. Selvom den e-pædagogiske instruktion og struktur er stærk, har studiegrupperne dog stadig forskellige tilgange til arbejdet. Desuden fremhæver de studerende også individuelle træk og forskelle. Gennemgående fremhæver de Netstuderende sig selv som aktive og selvstændige.

De studerendes udtalelser vidner tillige om, at 'aktivitet og selvstændighed' regnes for vigtige egenskaber og regnes som forudsættende for at kunne gennemføre en netbaseret uddannelse.

Desuden lærer man mere, når man selv er aktiv, som det understreges af de studerende nedenfor:

Jeg lærer meget, meget mere ved det her [Netuddannelsen], fordi jeg skal bruge mig selv meget mere [...] Nu skal jeg *selv* være aktiv (Interv hj Jytte)

Fordi vi sidder selv, og fordi vi ikke bare sidder og læser og kommer op til en forelæsning ... men der bliver stillet et krav om, at vi selv skal få fortolket den her litteratur over i den her opgave. Og det lærer man mere ved [...] vi skal anvende den teori, som vi har læst [...] vi får også sat vores egne ord på (Interv hj Dicte)

Som citatuddragene viser, ser de Netstuderende sig som aktive og selvstændige, dels "fordi vi ikke bare..." sidder og læser og kommer op til en forelæsning, dels fordi "vi *selv* skal", og her får sat vores egne ord på. På denne nærmest demonstrative 'selv-understregende' måde begynder de citerede Netstuderende også at sætte ord på den netbaserede studieform til forskel fra den

campusbaserede version, hvor man 'bare kommer op til en forelæsning'. Opfattelsen understreges yderligere af en Netstuderende, der karakteriserer campusundervisningen i vendinger, der handler om, at de studerende her "læser pensum og kommer op til en forelæsning, hvor du så hører pensum én gang til" (Interv klinik Gitte).

De Netstuderendes kritiske indlæg tilspidses i forbindelse med et introduktionsmøde til bachelorperioden, planlagt til at foregå på Campus sammen med campusbaserede studerende. Dette møde på Campus gjorde indtryk på de Netstuderende. Som jeg udfolder situationen nedenfor, blev det for de Netstuderende et møde med Campus, hvor de både fik bekræftet deres fordomme og styrket deres selvbevidsthed.

Mødet med situationen på Campus

Som nævnt skulle de Netstuderende til introduktion til bachelorperioden på Campus og deltage sammen med campusstuderende. De Netstuderende udfordrer imidlertid kravet om, at de skal give fremmøde på campus til blot én lektion, men får at vide, at der ikke kan sættes webcam op. Om dette afslag kommenterer en Netstuderende i tilbageblikket:

Altså, de har brugt så meget krudt på i den her uddannelse, at man skal være så teknisk, og det skal være så skide smart det hele og det forsvandt bare lige pludselig (Eval stud M13, okt 2015).

De spidse bemærkninger følges af referatlignende gengivelser af mødet og situationen. Den Netstuderende refererer til 'en underviser, som ikke kan få systemet til at virke' og til 'en PowerPoint, som trods det, at de allerede havde læst den, gengives ordret'. Den Netstuderende efterlades med oplevelsen af, at "dét der kan jeg da selv gå ind og læse" (ibid.).

Den citerede Netstuderende kan ikke se værdien af at høre en underviser gengive, hvad de selv kunne have sat sig ind i. Introduktionen er, fortsat i den studerendes gengivelse, nu nået til det punkt, hvor de forsamlede studerende kan stille spørgsmål. Den Netstuderendes oplevelse er, at de svar, der gives, alle var at finde i det materiale, som alle de studerende var blevet bedt om at læse som forberedelse til lektionen. Det bekræfter den Netstuderende i, at være bedre vant:

De spurgte det ene spørgsmål efter det andet, og man sad bare: ej det er derfor, at vi ikke går i skole [men på Netuddannelsen], det er for at sidde der i klassen. Der er vi måske lidt bedre til at prøve at løse problemet selv og starte noget op (ibid.)

Når den kritiserende og berettende Netstuderende kan afrunde sit tilbageblik med den selvbevidste henvisning til, at 'der er vi måske lidt bedre til at prøve at løse problemet selv og starte noget op', så vidner det om, at e-tivitet som planlægningsværktøj virker for de Netstuderende. I egen opfattelse er de Netstuderende blevet vant til dette og vant til, at hvis gruppearbejdet skal fungere, så bliver de nødt til at møde forberedt op, ajourføre hvad der står i e-tiviteten, samt overholde hvad de har aftalt indbyrdes.

I mødet med Campus-traditionerne føler de Netstuderende sig bedre rustet end de campus-studerende. De Netstuderendes kritiske attitude over for Campussituationen peger desuden på, at de finder denne situation inaktiverende og uselvstændiggørende.

Ses campusuddannelsen, med de Netstuderendes udtalelser som prisme, tegnes et billede af campusstuderende, der overlader ansvaret til underviseren for (om og hvordan) det faglige stof tilegnes. De Netstuderende har en anden praksis og tegner et billede af sig selv, hvor man 'prøver at løse problemet selv og starte noget op'. Jeg skal forfølge dette selv-billede nedenfor. For selv om jeg som observatør også kan se de Netstuderende som en del af en overordnet skolificering, hvor de følger den underviserplanlagte e-tivitets programsætning, så bekræfter observationerne også de Netstuderende. Med deres 'den anden praksis' prøver de faktisk at løse problemet selv og starte noget op.

Den anden praksis

Den anden praksis, der kan analyseres frem, når de studerende fremhæver sig selv som aktive og selvstændige, ligger i varetagelsen af deres studie. Selvom e-tiviteterne fremstår som en forlængelse af den underviserstillede opgave med sine detaljer og trin-for-trin procedurer, så beskriver e-tiviteterne ikke alt. Desuden er undervisere og Netstuderende gensidigt frakoblet hinanden i de processer, der starter, efter e-tiviteterne er givet til de studerende (jf. figur 17 s. 161). Det betyder, at de Netstuderende ved det fysiske fravær af såvel underviser som undervisningslokale ikke har adgang til de 'lærerfunktioner' og -handlinger, som af klasserumsforskningen er observeret som statuerende det at modtage undervisning (Lindblad & Sahlström, 2003; Wulf, 2012; Kirketerp Nielsen, 2018). Det betyder også, at selv om jeg af analytiske grunde fastholdt billedet af 'de Netstuderende i et klasseundervisnings-forløb', bliver *de fraværende underviserhandlinger* alligevel synlige. De sygeplejefaglige og underviservejledende instruktioner er indlejret i e-tiviteten som opgavetekst. I så henseende har de Netstuderende en beskrivelse af en opgave. Men de

Netstuderende har ikke de situationelle bemærkninger, råd og vink, og de har ikke tidsholder, der konkret fortæller, hvornår der skal arbejdes med opgaven. De Netstuderende kender deadline og ved, hvornår opgaven skal være afsluttet. Så selv om de studerende selv har fremhævet, at e-tiviteterne sikrer, at de ved, hvor de skal starte og slutte (fagligt set), så har de ikke igangsættende underviserhandlinger i situationen. Der er ingen underviser, der starter undervisningen op i klasselokalet. Ligeledes er der ej heller en underviser, der i løbet af dagen understøtter de studerendes motivation eller afslutter dagen. I forlængelse heraf er den analytiske pointe ikke, lad det være understreget, at det ovenstående skal remses op som savn på de Netstuderendes vegne. Pointen er snarere konstaterende. Når de studerende ikke har underviserens igangsættende handlinger i situationen, så skal de selv varetage den funktion og selv skabe en anden praksis.

Med fravær af underviser står de Netstuderende i den situation, at de skal finde nye studenterfunktioner og –handlinger. De skal selv tage ansvar for at blive enige om at igangsætte, motivere og afslutte dagene. Med e-tiviteterne er der altså tillige sket en ansvarsoverdragelse. Paradokset er, at hermed overdrages de studerende 'en lærerstillet opgave' samtidig med, at de overdrages ansvar for forløbet, som ellers hører den løbende undervisning (og underviser) til.

Paradokset er intakt for de studerende Netuddannelsen ud. Men i og med at de studerende skaber en anden praksis, som de selvforvalter, så skaber de en modvægt til e-tivitetsforløbets underviserstyrede udspring.

Som tidligere anført i artiklen: "Alternative rum til læring?" (Lyngsø & Kirketerp Nielsen, 2016), så er de Netstuderende aktive inden for rammerne af den e-pædagogiske programsætning. E-tiviteterne styrer, hvad de studerende skal i sygeplejefaglig og opgavemæssig forstand. Men pointen er, at de Netstuderende selv initiere handlinger og funktioner, som normalt ligger ved underviseren eller som beskrevet af Salmon, hos e-moderatoren.

Campusstuderende kan vælge ikke at komme i skole, men har de valgt at komme, understøtter underviserens adfærd og de fysiske rammer, hvad de studerende skal og gør, hvor og hvornår. I lyset af mine observationer og analyser forekommer det derfor ironisk, at det er de Netstuderende, der på Temadagenes (selv-) kritiske drøftelser omtales som de uselvstændige studerende.

Netuddannelsens Projekt- og Undervisergrupper synes at antage, at tendensen til underviserstyring og skolificering, som de er blevet opmærksomme på, som et træk ved e-tiviteterne, også slår entydigt igennem hos de Netstuderende. I modsætning hertil peger mine analyser på, at tendensen til skolificering brydes og det af de studerende, da de tager muligheden for selvorganisering i de skolestiske sammenhænge.

Aktive og selvstændige studerende til trods, har e-tiviteternes stærkt strukturerende opbygning også praktiske konsekvenser. Som fx når de Netstuderende i starten af uddannelsen bevidner, at der ikke havde været mange valg at tage stilling til i forbindelse med e-tiviteterne. De kliniske vejledere evaluerer ligeledes til slut i uddannelsen, at de Netstuderende mere end vanligt går op i, hvad de skal ifølge beskrivelsen af de kliniske studieaktiviteter. En studerende bekræfter det regelrette ved i en samtale at beskrive, hvad Netstuderende 'er vant til':

Vi i Netuddannelsen er jo vant til at følge og gøre præcis det, som der står i e-tiviteterne, og når jeg gør det her, så siger den kliniske vejleder bare, at det skulle have været anderledes. Men jeg har gjort, som der *stod*! (Samtale klinik Else, 2015).

For den Netstuderende er den klarhed, der hører de sygeplejefaglige opgaver på skolen til, klangbund for den manglende klarhed og struktur, som den studerende finder i de kliniske praktiske opgaver.

Samtidig bekræfter den studerendes ekstra understregning – 'Men jeg har gjort, som der stod' – de Netstuderendes strategi, nemlig at følge manualen samtidig med at de tager ansvaret for eget arbejde og styring af aktiviteten. Mere bredt ud betyder det at tage ansvar for og styre deres eget studie. Pointen er, at for de studerende er det ikke kun en struktur for en bestemt opgave, men en struktur for at være Netstuderende med strukturerede studieliv.

Pointen er desuden, at de studerende synes at finde tryghed i den e-tivitets styrerede struktur og procedure samtidig med, at de finder det nødvendigt at gennemføre med praktisk selvforvaltning og selvreguleret læring for øje. Betegnelsen 'selvreguleret læring' bruges i forlængelse af Dau og Nortvigs studier (jf. kapitel 2) og analyser af dilemmaet mellem underviser- og deltagerstyring. Målet er at finde balancen med at angive retning og selvreguleret læring. Dau finder i den forbindelse, at jo mere skemaet er fyldt ud, jo mere struktur, jo mere selvreguleret læring finder der sted (Dau, 2015). I lyset af dette dilemma og udfordringen 'at finde balancen' skal de Netstuderendes forsøg på at skelne og karakterisere henholdsvis de gode og de dårlige e-tiviteter ses.

Syn på den gode, den dårlige og den individuelle e-tivitet

Mod slutningen af uddannelsen tegner sig et billede af, hvad der, ifølge de Netstuderende, karakteriserer henholdsvis en god og en dårlig e-tivitet. Den gode e-tivitet er bygget op, "så den er let gennemskuelig, men også så man bliver udfordret" (Interv hj Dicte). Udfordringen kan være

noget, som kan drøftes og dermed kræver, at de studerende foretager vurderinger. Og det kan være analyse af cases, hvor de studerende, uden underviserens mellemkomst, skal opnå teoriforståelse inden eller undervejs i analyseprocessen. Det at blive udfordret relaterer de studerende således til selvstændigt at tilegne sig det faglige indhold beskrevet i e-tiviteten. Som det fastholdes ovenfor, så skal det dog samtidig være ”gennemskueligt” beskrevet i e-tiviteten, hvad de Netstuderende skal lade sig udfordre af. De studerende forventer således aktivt og selvstændigt at kunne arbejde med det faglige indhold, men vil sikre sig, at arbejdet er inden for rammerne af e-tiviteterne.

Den gode gennemskuelige e-tivitet nuanceres dog også af de Netstuderende. I den afsluttende evaluering påpeger studerende, at den gode e-tivitet tillige kan være kompliceret. Her blev arbejdet med selv at konstruere cases på modul 10 fremhævet. Ifølge undervisernes plan skulle udarbejdelsen af tre cases rotere mellem de forskellige studiegrupper af flere omgange. Mens det stod på, havde de studerende dog svært ved at finde ud af, hvilke versioner den enkelte gruppe skulle arbejde med hvornår. En studerende rekonstruerer og kommenterer forløbet som følger:

Jeg kunne godt selv lide at have fundet på sådan en opgave, at det skulle rotere, fordi det synes jeg, at der er en god mening i. Men det er jo altid underviseren, der kan se meningen først og fremmest, ellers ville det ikke blive iværksat. Så vi skal først opdage, hvad er det her for noget, og få styr på, hvordan det her roterer rundt. Hvis vi skulle gøre det en gang mere, så tror jeg simpelthen, at vi ville få meget ud af det.
(Eval stud M14, jan 2016)

Den komplicerede e-tivitet bliver først retrospektivt karakteriseret som god. Oprindeligt var det frustrationerne over ikke at kunne finde rundt, der fyldte, men fremover kunne det være lærerigt at få styr på det, understreger den Netstuderende.

At få det optimale læringsmæssigt ud af de gode udfordrende e-tiviteter begrænses dog i de studerendes opfattelse, fx af at e-tiviteterne som ’perler på en snor’ konstant afløser hinanden, samt at den tid det faktisk tager, ofte overskrider de tildelte timer. I begge tilfælde er den iagttagede konsekvens, at de lærerige drøftelser indstilles for i stedet at få produceret noget, som kan kontrolleres af underviserne. Drøftelserne i studiegruppen havde ikke den funktion, som feedback fra underviseren opfyldte. Nemlig en afklaring af ’har vi forstået det her korrekt’.

Når omridset af den gode etivitet tegnes ses også konturerne af den dårlige e-tivitet, nemlig som en e-tivitet, hvor det er muligt at finde svarene direkte i bøgerne. De studerende skal blot finde det rigtige sted at referere fra. Dette medfører i øvrigt, at de studerende vælger at dele en dårlig e-tivitets opgaver ud imellem sig. Det interessante er, at de studerende selv italesætter uddelingen som læringsmæssigt ikke-ideelt. De gør det, fordi de kan fuldføre opgaven og samtidig spare tid. Hvis

'svaret' er fundet, er det spild af tid at drøfte det på gruppeplan. Og det sparer tid at arbejde individuelt.

Den individuelt udførte e-tivitet er en raritet i Netuddannelse, og alene som sådan analytisk interessant. Den argumenteres desuden for/og imod blandt de Netstuderende. Fx formulerer en studerende det individuelle arbejde som et supplement, der er som: "en lise for sjælen, virkelig bare at kunne knalde på selv, med det man ville" (Eval stud, jan 2016). Andre er åbne for, at det individuelle kan få en lidt større plads, men kun ved: "at man skulle starte ud selv og så arbejde i grupper, fordi det er så vigtigt" (ibid.).

Ved pionereårgangens afsluttende evaluering deltager Projektgruppen. Projektgruppen problematiserer forholdene og beskriver et dilemma. De nu tidligere Netstuderende skal arbejde individuelt som sygeplejerske, men har arbejdet i grupper gennem hele uddannelsen. De dimitterede Netstuderendes argumenter går imod denne logik. Som en Netstuderende argumenterer:

Jeg synes også bare, at det er så godt det gruppearbejde. Man får vendt en masse ting og diskuteret. Altså lige præcis det, som du også er inde på [studerende], om at man skal bruge sine ord og forklare tingene. Der er så meget læring i det, synes jeg. Og det har i hvert fald gjort, at det har rustet mig bedre, når jeg er kommet ud i klinikken, og skulle sidde med mine egne opgaver. (ibid.)

Med ovenstående interviewuddrag står det klart, at de Netstuderende ser arbejdet i studiegrupperne, den kollaborative læring, som det mest lærerige og fagligt givende. Her er den transfer, som de Netstuderende oplever mellem det skolestiske (skoledelen) og klinikken, relateret til den læringsmæssige praksis og ikke til undervisningsformen.

E-tiviteter mellem det underviser- og studenterstyret udviklingsarbejde

Overordnet viser mine analyser, at såvel undervisere som studerende udfordres af nye funktioner og handlinger, der skal tilegnes for at mestre de undervisnings- og læringssituationer, som Projekt Netuddannelse kræver. De nye funktioner er i udgangspunktet ikke ekspliciteret af Netuddannelsens projekt- eller undervisergrupper og sætter sig i hvert fald for underviserne igennem bag om ryggen på dem. Funktionen 'e-moderator' fremgår ganske vist af de tidligste curriculumgruppedokumenter, men bliver ikke aktiveret og bliver i øvrigt overlejet af e-tiviteternes planlæggere (underviserne) og dernæst af de praktiske iværksættere (de studerende).

Tydeliggjort i henholdsvis underviserens planlægningsfase og i de studerendes arbejdsfase viser e-tiviteterne de strukturerende virkninger. Samtidig får det skæret af at være ekstraordinære virkninger og som sådan overraskende og eller utilsigtede virkninger i forhold til udvikling af e-pædagogisk praksis. For underviserne betones det ekstraordinære ved, at planlægningsfasen tillægges stor vægt, og flere undervisningsfunktioner lægges som instruktive lag ind i e-tivitetsplanlægning og -tekst. Samtidig bliver det at udforme e-tiviteter til selve måden, hvorpå man underviser og studerer på Netuddannelsen. For analysen af det ekstraordinære og utilsigtede er pointen, at planlægningsprocessens underviserstyring også, som tendens, indebærer en skolificering af underviser/studerende relationen, der dernæst af de studerende må modvirkes i og med, at de tager ansvarsoverdragelsen på sig. Fastholdes disse næsten samtidige men også modsatrettede tendenser, anskueliggøres, at skolificering som underviserstyret, og ansvarsoverdragelsen som studenterstyret optræder som funktioner og handlinger, der afløser hinanden og til tider eksisterer samtidig:



Figur 18: Processuelle underviser- og studenterfunktioner i relation til underviser- og studenterstyring

Fastholdes e-tiviteterne, som omdrejningspunktet i Netuddannelsen, har den faktiske praksis overbetonet nogle af Netuddannelsens intentioner (nemlig struktur og klarhed i opgavefremstillingen) og underbetonet andre, fx undervisere og studerendes behov for nærhed til hinandens positioner og igangværende processer. Detaljestyningen og fremskrivelsen gør e-tiviteterne til en markant forlængelse af den underviserstillede og -styrede opgave. Den forløbsanalytiske pointe er, at når e-tiviteten 'rammer' den undervisningspraktiske kontekst, så er underviseren allerede skrevet ud af e-pædagogikkens manual og dukker først op, når der skal gives feedback. E-tiviteterne synes dog på trods af de strukturerende virkninger at være befordrende for de studerendes aktivitet. Desuden indrammer e-tivitetsforløbet en ansvarsoverdragelse, der afkræver selvstændighed hos de studerende. Her styrer de Netstuderende udviklingen af nye egne rum for interaktion, kommunikation og læring. Herigennem viser de studerende, at det for dem handler om at udvikle strategier, der ikke blot kan bruges til at

håndtere e-tiviteter, men kan bruges til at håndtere det netbaserede studieliv. I den forstand handler det om studiestrategier, som det skal udfoldes i afhandlingens næste og afsluttende del.

DEL IV. EMPIRISKE NÆRANALYSER: AT STUDERE ONLINE HJEMMEFRA

Projekt Netuddannelsens iværksættelse som online uddannelse med brug af e-tiviteterne som det strukturerende element kræver, at undervisere og studerende håndterer overgangene til de nye netbaserede måder at undervise, studere og lære på. De Netstuderende skal ydermere håndtere studie- og læringsituationer, der foregår i eget hjem. Hjemmet skal indrettes, såvel i bogstavelig forstand som i overført betydning, til at studere og gå i skole i.

Studerende kender til situationen 'at sidde hjemme' med forberedelse, eksamenslæsning etc. Men for de Netstuderende er situationen ny. Det er ikke et par timer i ny og næ, men studieugens 42 timer, der skal struktureres og fyldes med online gruppearbejde over VIAMeeting, webinar og asynkront samarbejde. Det formelle læringsmiljø med rammer, mål og modulguides flytter derved over i et ellers uformelt læringsmiljø styret af hverdagslivets sociale og kulturelle praksis. Med hverdagslivet og hjemmet som kontekst, skal de studerendes udvikling af selvforvaltende og selvregulerende læringsstrategier ruste dem til at håndtere 'sammenfiltrering' af strukturer og krav fra de formelle og uformelle læringsmiljøer.

De empiriske udgangspunkter for næranalyser i Del IV er observationer af læringsituationer i den hjemlige kontekst. Gennem feltnoter, samtaler og interviews foretaget i de studerendes eget hjem rettes analyserne konkret mod den netbaserede læringsituation og mod de udfordringer, som de studerende skal håndtere i egen - og studiegruppens læringspraksis.

Det læringsteoretiske udgangspunkt for analysen er indrammet af Lave og Wengers begreber om situated learning og community of practice. I forlængelse heraf skal de Netstuderendes læring opfattes som situeret og som en del af det praksisfælleskab, som jeg, i overensstemmelse med mine observationer, beskriver som de studerendes udvikling af de digitaliserede læringsfælleskaber.

Analysens pointeringer tager udgangspunkt i det fælles omdrejningspunkt, nemlig e-tiviteternes strukturerende virkninger som *måden*, hvorpå de Netstuderende studerer. For de studerende fremstår e-tiviteterne som læringspraktisk forskrift, der i udspringet knyttes til læreransvar og lærerstyring. Men i og med ansvarsoverdragelsen får de enkelte studerende og gruppen i fællesskab plads og funktion som 'de aktive og de selvstændige'. I den fortløbende analyse af de studerendes strategier tydeliggøres de studerendes bestræbelser om selvforvaltning og

selvreguleret læring. Selvforvaltningen rummer såvel den e-pædagogiske struktur, og e-tiviteterne som forskrift, som de studerendes egne strategier og håndteringer af hjemmelivets sociale praksis.

De Netstuderendes selvforvaltning vidner om forskellige studiestrategier, som i analysen karakteriseres som henholdsvis en udfordringsorienteret strategi og en pragmatisk strategi. Analysen viser, hvordan de Netstuderendes strategisk pendler mellem de skolastiske versioner af overflade-/dybdestrategier, når de skal håndtere e-tiviteters de sygeplejefaglige spørgsmål. Som det vil fremgå af Del IV's næranalyser, er de Netstuderendes selvforvaltende strategier praktisk målrettet mod hjemmet som læringskontekst og mod inddragelse og brug af teknologierne i interaktion og kommunikation med studiegrupperne. Herigennem belyses, hvordan håndtering af studie- og hjemmelivets sociale og kulturelle praksis er baggrunden for udviklingen af det digitale læringsfælleskab i den studiegruppe, der i de studerendes optik, er forudsætningen for, at uddannelsen kan gennemføres.

Kapitel 9. Selvforvaltning af et fleksibelt studie(liv)

Fleksibiliteten omtales af de studerende som det vigtigste for, at de kan i) udnytte muligheden for en uddannelse, ii) gennemføre uddannelsen ved selv at planlægge og styre tid og sted, samt endelig iii) afbalancere studie og familie/arbejde. Som det vil fremgå i dette kapitel, er det for de Netstuderende en ønsket fleksibilitet, der dernæst fordrer selvforvaltning. Her er det især selvforvaltningen af 'tid', der øver indflydelse og udfordrer de Netstuderende.

Mine fortløbende observationer gav indblik i de studerendes selvforvaltning og indtryk af, *hvor* meget tid de faktisk brugte på studiet. De dage, hvor jeg var hjemme hos de studerende og observerede 'hele dagen', var deres studiedage som oftest på 7-8 timer. Men der var også dage, hvor jeg observerede i 9½ time, og den studerende fortsatte efterfølgende. At studiedage er hele dage, og at de Netstuderende også afsætter nogle timer om aftenen til studiet, hører således til 'det normale'. Ligeledes hører det til det normale, at man planlægger og omtaler at og hvornår man kan/skal studere og hvornår, man kan/skal holde fri. Fx fremhæver en studerende, i et evaluerende tilbageblik, bachelormodulet for at være "det første modul, hvor jeg faktisk også kunne holde lidt fri om aftenen" (Eval stud, jan 2016). En anden studerende fremhæver i et interview: "modul 9, hvor vi skulle aflevere den [projekt]opgave, der sad vi også tit om aftenen" (Interv hj Heidi). For de Netstuderende er selvforvaltningen således af stor betydning. Afpasset med studiegruppen kan de selv planlægge belastningen på de enkelte dage.

De dage, hvor jeg observerede de studerende, var der altid et større eller mindre tidsrum, hvor de mødtes med studiegruppen over VIAMeeting. Det gav mig indblik i de indbyrdes kontakt- og møderutiner, tilstedevær og fravær. Det bemærkes, når der mangler medlemmer i gruppen. Nogle gange konstateres det blot, som fx "Jytte skulle hjælpe med at flytte for sin datter i dag" (Felt hj Freja). Andre gange gives et praj om fx aftaler hos læge, tandlæge etc. Først når det var tilbagevendende, blev fraværet problematiseret:

- (1) Men fordi Inge har været sådan lidt på og ikke på, så har mig og Else vænnet os til, at vi oftest kun er os. Det er derfor lidt en belastning, når hun så kommer med, fordi så halser hun bagefter og skal måske have haft gjort noget færdig, som ikke er blevet færdig.
- (2) Vi skal så sætte hende ind i, hvad vi er i gang med nu, og det er jo sådan lige at gå et skridt tilbage, hvis man er inde i et godt flow med lige at få noget færdigt.
- (3) Jeg synes, at det i princippet også er god læring at fortælle noget videre og sådan, men det har vi bare gjort rigtig mange gange.
- (4) Så nu det ved at være trættende at skulle fortælle det igen, hvad vi er i gang med og så sætte hende i gang med noget. At hun ikke sådan selv tager initiativ til noget eller sådan. (Interv hj Heidi)

Pointen og det argumentative udgangspunkt synes for den interviewede at være som følger: For studiegruppen er det accepteret, at den enkelte kan gå ud og ind af e-tivitetssamarbejdet, når der er en gyldig grund. Og med hjemme og familielivet som baggrund er kriteriet for gyldig grund bredt og rummeligt. Men ved gentaget fravær og konstatering af konsekvensen (1) – så halser man bagefter. Og dét er kritikværdigt, fordi det går ud over gruppen (2). Der er dog en refleksiv pause i argumentationen (3) for i princippet er det god læring at fortælle noget videre. Konklusionen er dog alligevel (4), at det er for trættende.

Ud over beretning og argumentation er det citerede interviewuddrag interessant, fordi det tydeliggør den tidslige dimension. Desuden tydeliggøres det nærmest rytmiske i relation til studiegruppens arbejdsrytme, der brydes. Inge den fraværende ”halser bagefter”. Konsekvensen for de andre er, at de ”går skridt tilbage”. Og når der er ”flow” vil de andre gerne videre og fremover. Heidis situationsberetning peger således direkte på pointen: Gruppen og dens medlemmer forvalter tid og arbejdsrytme, men er af samme grund også afhængige af hinandens selvforvaltninger og ’selvstudiedage’.

Gennem min mailkorrespondance fik jeg yderligere indblik i, hvorledes arbejdsrytmen og udformningen af selvstudiedagene kunne se ud. Nedenstående korrespondance er med en studerende, der arbejder 20 t/uge ved siden af studiet:

Vi kan også mødes i X-købing den 3. dec., for her vil jeg nok læse om formiddagen og så tage på kursus kl. 12-15, og herefter tage hjem og læse.
Flere af de øvrige dage har jeg afspadsering og vil derfor sidde hjemme og læse.
(mail Else)

I forbindelse med aftaler om hvornår og hvordan jeg skal tilrettelægge mine observationsdage hjemme hos hende, får jeg denne mail:

Jeg starter med at læse kl. ca. 8 og så bliver den afbrudt et par gange af pauser, løbetur og det vigtigste - en middagssøvn. Jeg tror, jeg vil prøve at slutte kl 15.30 begge dage, for jeg er så lidt på arbejde i denne uge, at jeg får læst om dagen.

Da jeg møder op, viser dagen sig dog også at indeholde gruppearbejde og webinar over VIAMeeting. Den følgende dag er en ’selvstudiedag’, og som den studerende grinende formulerer det, er: ”Du velkommen til at komme og se på, at jeg sidder og læser. Det gør jeg nemlig i mange forskellige stillinger, siddende, liggende – og sovende” (Samtale hj Else). Jeg tager ikke imod tilbuddet, men spørger i stedet til, om hun vil beskrive selvstudiedagen for mig og sende mig en mail efterfølgende aften. Else sender som følger:

Jeg læste stof fra e-tivitet 1 i går aftes
Og i dag ... adgang til VIA virkede jo ikke, men egentlig havde jeg ikke behov for at komme på. Nu når det ikke kunne lade sig gøre, brugte jeg for meget pjattid på at forsøge! Sms-ede til <studerende> og spurgte, om hun kunne. Det kunne hun jo heller ikke. Herefter skrev jeg refleksionsøvelsen til <underviser> og afsendte den af anden mail. Læste noget af kap 18 i Kristoffersen – grundlæggende sygepleje. Fandt ud af, at det var bedre at tage ud og købe julegaver og gå i biffen kl. 17. Kl. 21.30 startede op med at læse: indføring i tekstanalyse til på mandag. 22.30 kiggede efter om der er givet respons på opgave i kommunikation – det var der og det ene tilbagesvar var jeg ikke tilpas med. Har derfor lige skrevet tilbage, hvad vi mente og hvor dette stod i bogen. 22.40 skriver til dig. I morgen [lørdag] skal vi til <120 km væk> – der tager jeg bog og Ipad med og læser i bilen. (mail Else)

Ovenstående beskrivelse af dagen indrammer selvstudiedagen med start kl. 8 og slut kl. 17, og med selvstudier om aftenen, tilsvarende aftenen før. Selv køreturen på familiebesøg udnyttes til tage ”bog og Ipad med og læse i bilen”. Else har i øvrigt et ekstra ord for spildtid, nemlig ”pjat-tid”. Og ”pjat-tid” er det, når man forgæves prøver at komme igennem på VIA. Pointen med dagsberetningen mærker man tydeligt. Alle dagens (døgnets) porrer og tidslommer er fyldt ud.

Som jeg observerer og følger de Netstuderende, så finder de studerende tid til studiet. De insisterer på at udnytte tiden mest muligt. På intet tidspunkt hører jeg formuleringer i retning af at bruge ’mindst mulig tid’ på studiet. Men det er ikke uden planlægningsomkostninger. For det står samtidig klart, at studielivet skal passe ind i arbejdsliv og familieliv i øvrigt – og ikke omvendt.

I relation hertil kommer u-fleksibilitet ind som et kendetegn for de Netstuderende. Med arbejds- og familieliv som faste og tidsstrukturerende uge- og månedsrytmer, er den studerende tilsvarende bundet og ufleksibel. De Netstuderendes tidsorienterede strategi og begejstring for Netuddannelsens fleksibilitet skal ses i dét lys. For grundet vilkårene er de selv ufleksible. At divergenser mellem fleksibilitet og det modsatte også kan hobe sig op som konflikter, vidner nedenstående eksempel om. I det evaluerende tilbageblik erindrer en Netstuderende, hvordan de som studerende blev konfronteret med undervisernes kritiske undren over, at de *ikke* søgte den udbudte vejledning. Den Netstuderende formulerer konflikten, som følger:

De vejledningstimer, som <underviser> havde lagt ud på de der to dage. Det var altså med *rimelig kort* varsel. Os, der går på arbejde, vi kan simpelthen ikke få planlagt det ordentligt, så man kan deltage. Det kan være derfor, at der ikke er så mange, der kan deltage. Fordi det er tit – det har <underviser> så også fået at vide, når vedkommende laver vejledninger om formiddagen, jamen, så *er der* bare ikke så mange der kan

deltage, fordi *vi er* nogen stykker, der går på arbejde, eller *sover* om formiddagen efter en nattevagt eller noget. (Eval stud M2, januar 2013)

Ovenfor er status, set fra de Netstuderendes position, klar. De studerende er pr. vilkår ufleksible og kræver af samme grund et fleksibelt studie, hvor intet må komme ”med rimelig kort varsel”. Der skal være tid og mulighed for selv at planlægge studielivet, med de referencer til arbejdstider og nattevagter etc., der nu er.

Set fra uddannelsesstedets position tager status sig anderledes ud. Her er status, at uddannelsesleder og studievejleder oplever flere henvendelser fra de Netstuderende om dispensation fra regler, anmodninger om specielle forløb og des lignende. De Netstuderende får desuden indført en ændring vedrørende den kliniske undervisning i slutningen af det første uddannelsesår. Set fra uddannelsesstedet er der således taget en del hensyn, der bekræfter det fleksible.

Men da divergenserne mellem det fleksible og ufleksible fortsat præger Netuddannelsen, skal jeg udfolde det nedenfor. Jeg skal samtidig fastholde dilemmaet, nemlig at forløbet viser, at det er Netuddannelsen, der repræsenterer fleksibilitet. Aktørerne og de forskellige parter derimod, kommer med reference til vilkårene til at repræsentere det ufleksible.

Forholdet mellem den fleksible Netuddannelse og de ufleksible aktører

Uddannelsesleders og studievejleders status var, at fleksibiliteten blev bekræftet. Tilsvarende med ændringen som de Netstuderende fik indført vedrørende den kliniske undervisning. Ellers tildelte pladser i klinikken under Sygeplejerskeuddannelsen i Viborg, blev nemlig udvidet under hensyntagen til de studerendes geografiske spredning med yderpunkter i Odense, Aalborg, Lemvig og Billund.

De Netstuderendes argumentation drejede sig om transport og klinik, der tog al deres ’tid’, og de ønskede, jævnfør deres strategi, at skaffe sig tid ved at søge på campusuddannelser tættere på deres bopæl. Argumentets insisterende logik for de studerende var, at ufleksibilitet i den kliniske del overskyggede Netuddannelsens fleksibilitet i den teoretiske del af uddannelsen. Projektet Netuddannelsen reagerede på logikken. Netuddannelsen ændrede strategi og tilbød nu kliniske pladser hos begge udbudssteder (Viborg og Aarhus), samt tilbød de Netstuderende potentielt adgang til kliniske pladser i hele VIA.

Men at Netuddannelsen kunne reagere fleksibelt tydeliggør kun, at (og hvordan) klinikken ikke kan være fleksible på samme vis. Som konstateret tidligere, fulgte klinikken vanlig tilrettelæggelse med

30 timers fremmøde og obligatoriske opgaver jf. gældende bekendtgørelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008a). Ikke blot fysisk geografisk men også planlægningsmæssigt er den kliniske del af uddannelsen, den ufleksible del af uddannelsen. De Netstuderende er indforståede og glæder sig desuden til disse perioder. Det afholdt dem dog ikke fra at udfordre det, som 'vanligt' blev gjort, ved både at forslå længere og dermed færre dage, og kortere og flere dage alt efter den enkeltes behov. For analysen er der ingen grund til at gå i yderligere detaljer, pointen er nemlig, at også ivrige Netstuderende må se i øjnene, at i forhold til deltagelse i klinikken er der ikke noget, der hedder 'alt efter den uddannelsessøgendes behov'. Grundlæggende stødte de studerende med dette argument mod en mur. Klinikken havde hverken de studerende eller uddannelse som førsteprioritet. De Netstuderende måtte rette ind. Hvis den kliniske praksisdel skal have plads i de Netstuderendes professionsbacheloruddannelse, så bestemmer klinikken tid, sted og arbejdsrytme.

Målt med det professionelle livs arbejdsrytme, som de Netstuderende, som beskrevet, fandt svært håndterbart og ufleksibelt, så er skoledelens e-pædagogiske struktur anderledes fleksible og til at håndtere efter de Netstuderendes egne arbejdsrytmer. E-tiviteternes opbygning, serielle karakter og hele e-tivitetsforløbet struktur, gør det nemmere for de Netstuderende at administrere deres tid. Flere af studiegrupperne laver derudover deres egen planlægning med udgangspunkt i e-tiviteterne. En studerende forklarer som følger:

Altså vi har jo lavet sådan en månedsplan i gruppen, med hvilken dage vi tager de forskellige e-tiviteter, og hvornår vi skal have læst det her til og sådan nogen ting.
(Interv hj Karin)

Med den tidsorienterede strategi bliver deadlines dét, den interne planlægning i studiegrupperne arrangeres efter. Studiet bliver herigennem bundet tidsligt til at 'nå' det. De Netstuderendes frustration er derfor også mærkbar, når de jævnligt kommenterer i evalueringer, at deadlines 'ligger oveni hinanden'. Hvis deadlines ligger oveni hinanden, slår selv den bedste strategi ikke til. Næranalyser af modulguides giver de Netstuderende ret. Det hænder, at e-tiviteterne tidssættes urealistisk 'for lidt', og at de studerende pålægges 'for meget'. Men det hænder tillige, at skæve tidssætninger og ophobende arbejdsmængder skyldes de studerendes egen planlægning. For analysen er det derfor endnu en gang, interessant at fokusere på, hvordan de studerende selv søger at håndtere tid og arbejdsmængde, og hvordan de italesætter håndteringen.

De studerende fortæller fx om 'nemme uger', hvor jeg i modulguiden ser 42 timers studieuge med e-tiviteter, der strækker sig over to uger med deadlines i den sidste uge. Observationerne viser, at de Netstuderende, som overordnet tendens, først arbejder med e-tiviteten i den uge, hvor deadline

ligger. Konsekvensen er, at denne uge 'overbelastes' tidsligt, og den første uge tilsvarende opleves som 'nem'. Bevægelserne mellem 'nem' og 'overbelastning' forskydes ind imellem grundet underviseres og modulansvarliges planlægning. Som fx når én uges studie, skal afvikles på en halv uge. Deadlines er placeret onsdag kl. 12, så underviserne kan nå at læse opgaverne til fremlæggelse fredag (Modulguide M8). Eller med følgende eksempel: De studerende forventes at have arbejdet 22 timer med en e-tivitet fra mandag morgen og frem til deadline tirsdag kl. 16 (Modulguide M10).

Når sådanne eksempler gives, fornemmer man rækkevidden af de regnestykker, der ikke går op. Her er det Projekt Netuddannelsen, undervisere og studerende, der rammes af det som Sand Nielsen og Kramer i etnografiske studier i projekt InterTværs benævner som 'det logistiske helvede' (Sand Nielsen, 2017; Kramer, 2018). Netuddannelsesforløbet rammes også på de indre linjer af det, Røn Noer i analysen af de sygeplejestuderendes vekslen mellem skoledelen og den klinisk praktisk del, kalder 'gøremåls-travlhed' (Røn Noer, 2016).

Når Netuddannelsens projektledelsesniveauer rammes af et logistisk helvede, og når undervisere og studerende oplever gøremåls-travlhed, så refererer de både til vilkårene og til deres egne strategier for at håndtere dem.

De studerendes tidsorienterede strategi er målrettet mod håndtering af den tid, der skal fordeles mellem deres forpligtelser. Planlægges derfor aktiviteter fra uddannelsens side, der ophobes som tidspres, bryder de studerendes strategi sammen. Tilsvarende giver de studerendes urealistiske muntre omtale af 'nemme uger' ligeledes ophobning og dermed tidspres. Uanset udgangspunktet er frustration og/eller fravalg konsekvensen. Når den interne planlægning derimod lykkes (og dét observerede jeg også), så fortæller de Netstuderende både om tid til at studere, overholde deadlines, samt om forpligtende samarbejde i studiegruppen. 'Man binder hinanden op på de fælles opgaver', som det formuleres.

I opsummerende og deskriptive vendinger skal den observerede fleksibilitet i relation til Netuddannelsen som uddannelsesprojekt, beskrives som liggende midt mellem fjernstudie og campusuddannelse. Men til forskel fra begge er forventninger om, at de Netstuderende studerer 42 timer pr uge eksplicitte. Om denne arbejdsindsats skal det pointeres, at de Netstuderende – overraskende for både Netunderviserne og udenforstående – levede op til forventningerne. De Netstuderende arbejdede med e-tiviteterne, uagtet at kun 1-2 af dem var obligatoriske pr. modul. Uddannelsesstedets bekymringer over de Netstuderendes arbejdsindsatser og afleveringsmønstre, når der ikke var sanktioner, blev således gjort til skamme. 'Manglende aflevering' og enkeltstående

fravalg blev også relateret til tidspres for de enkelte grupper i situationen, mere end til Netuddannelsen som sådan.

Som jeg følger de Netstuderende, forsøger de snarere at planlægge sig ud af tempokrav. De Netstuderendes tempokrav er ej heller begrænset til studielivet og til en vekslen mellem skoledele og kliniske praksisdele. De Netstuderende, fleksibiliteten og selvforvaltningen har endnu en arena, der skal håndteres, nemlig hjemmet, dvs. de studerendes eget hjem.

De Netstuderendes eget hjem – 'Hjemmet' trænger sig på

Observationer i de studerendes eget hjem gav indblik i de dele af studielivet, som vi ellers regner for privat. Samtidig gav det indblik i, hvordan hjemmet indrettes til studiebrug. Endelig gav det et indtryk af, hvorledes de uformelle rum og relationer, der ellers hører hjemmet til, 'trænger sig på' og præger studielivet.

Som tidligere beskrevet (se kapitel 3) skaber de Netstuderende et fysisk rum hjemme indrettet til 'at studere' i. De studerende, der allerede havde et kontor i hjemmet, havde også indretningen, dvs. skærme som den bærbare kunne tilsluttes, opladningsmuligheder, reoler til papir og bøger etc. Det interessante var de Netstuderende, der ikke allerede havde kontorfaciliteter. De forsøgte nemlig slet ikke at efterligne 'kontor', men var derimod flyttet ind i det pågældende rum på rummets præmisser. Om den studerende sad i køkkenet på køkkenbænken eller ved spisebordet på en spisestuestol, så var rummet kun tilført en bærbar computer og et antal bøger, som de eneste tegn på, at der ikke forgik 'køkken' eller 'spisestue', men 'studerekammer'. Nedenstående billede viser en studerende, som sad på denne spisestuestol i de 6½ time, hvor jeg observerede hende. Den studerende indtog mange forskellige stillinger fra siddende, siddende på knæ, siddende på hug og halvliggende samt alle varianter derimellem, men aldrig længere væk fra computeren end headsettet tillod.



Foto 2: Netstuderende, der studerer ved sit spisebord

Adspurgte havde ingen af de Netstuderende overvejet at anskaffe en kontorstol til spisestue eller køkken. 'Den ville ikke passe ind', som det blev formuleret. Når resten af familien gjorde sit indtog, skulle det være muligt at lægge studietingene væk, så hjemmet fremstod som 'hjem'.

En spontan samtale med en studerende (Heidi) satte dette endnu mere i relief. Heidi fortalte, at når kæresten kom hjem fra sit studie, flyttede hun ofte ind i et af børneværelserne eller soveværelset. Mit første tanke var, at der refereredes til en magtrelation imellem de to parter. I næste omgang refererer Heidi dog snarere til, hvad jeg vil benævne som de formelle og uformelle rum. Det der skete, når kæresten var kommet 'hjem' var, at han havde brug for den funktion og dermed det uformelle rum. Heidi selv havde, som Netstuderende, imidlertid stadig brug for det formelle rum. Det formelle rum er dog kun på 'besøg' i hjemmet, hvorfor det som noget selvfølgelig var Heidi, der skulle flytte ind i en ny lokalitet for at kunne opretholde dette. Hun havde også i en længere periode konsekvent siddet i soveværelset, idet kæresten i denne periode studerede hjemme:

Jeg har det sidst stykke tid siddet i soveværelset, idet min kæreste går på universitet og har haft en skriftlig eksamen, og så har han haft stuen [...] det kan virke forstyrrende for ham, når jeg snakker med min studiegruppe over Lync [VIAMeeting] (Felt hj Heidi)

Selvom kæresten her ikke har brug for funktionen 'hjem', trumfer hans 'hjemmearbejde' alligevel, den Netstuderendes formelle – og larmende – rum.

Der er praktikaliteter og symbolik involveret. Pointen er, at selv om man ikke altid, som observatør kan afgøre betydningen, så mærker man faktisk prægningen og stemingen af at være i hjemmet. Studiedagens indramning med start og afslutning er også markeret og ofte tydeliggjort hos de Netstuderende, som ikke har et kontor. Her slutter studiedagen i det øjeblik familien kommer hjem, som det fremgår af min feltrapport:

- (1) Døren til lejligheden går op og straks derefter døren til stuen, og en pige kigger ind med jakke, hue og det hele op. Hun er gået direkte hen og kigget ind i stuen. Da hun har taget tøjet af, kommer hun småløbende ind og viser sin mor et flettet julehjerter.
- (2) Heidi tager kærlig imod hende, men vender sig også om mod computeren. Straks efter kommer den mindste af pigerne, og hun vil høre, hvem jeg er. Den store kommer også ind igen og vil gerne lige hviske med sin mor. Heidi siger: "jeg skal altså lige", og peger på computeren. Den mindste lister ud på tåspidserne igen. De går begge ud i køkkenet, og kæresten kommer nu også ind af døren med bæreposer i begge hænder.
- (3) Heidi: "børnene er kommet hjem nu, så jeg kan altså ikke lige sidde og læse kommaer", og de bliver enige om, at de så rigeligt har brugt timerne, så det behøver de ikke at have det dårligt over. Heidi løber over og lukker døren ud i gangen, og går tilbage og uploader opgaven.
- (4) Den mindste kommer straks ind igen, listende på tåspidserne, og begynder straks at hviske. Gruppen ønsker hinanden god juleferie og logger af. (Felt hj Heidi)

Familiens ankomst er den eneste begrundelse, den Netstuderende behøver at give sine med-studerende (3). Der er ting, der skal afrundes, og familiens ankomst afgør det. Børnenes adfærd (2 og 4) viser også, at de ved, hvad der foregår. De lister ind og ud men ved, at deres mor snart er tilgængelig. Ligesom jeg, som ovenfor, har observeret familiens indtog, har jeg også siddet hjemme ved studerende, som bliver 'forladt' af samme grund. Pointen er, at De Netstuderende, der er tilbage, ikke sætter spørgsmålstejn ved prioriteringen af familien. De fortsætter nogle gange arbejdet med gruppens opgaver, indtil deres egne eventuelle familieforpligtelser stopper dette.

Enkelte gange observerer jeg overlap mellem familien hjemme og studiet i gang, og her som oftest om morgenen. I disse situationer kan den Netstuderende sidde ved spisebordet, optaget i VIAMeeting med sin studiegruppe, men alligevel, lige i rette tid, løfte hånden til farvel eller pege, når en genstand skulle findes.

I så henseende og med de ovenstående eksempler som baggrund er mit klare indtryk, at afgang fra hjemmet og hjemkomst fyldte for alle tilstedeværende parter og fyldte legitimt mere end studiet, bl.a. fordi mand og børn kræver den Netstuderendes nærvær.

Anderledes forholder det sig med forstyrrelser. Her er det snarere hverdagslige hændelser, der kræver stillingtagen eller hjemlige gøremål. De hjemlige gøremål skal gøres, men er måske (set fra studieforløbets position) også en overspringshandling. Pointen er, at både de hverdagslige hændelser og studiets gøremål foregår i de hjemlige omgivelser og skal håndteres dér.

I de hjemlige omgivelser

At studere derhjemme betyder, at de Netstuderende bliver forstyrret enten af postbuddet, der ringer på, hundehvalpen der hver halve time forlanger at blive lukket ud og ind, katten, der slår sig ned på computeren eller heste, der skal lukkes ud og ind. Sådanne forstyrrelser er ventede og bliver taget vare på, viser mine observationer, netop fordi 'jeg er jo alligevel hjemme', som den Netstuderende formulerer det. Ikke-at-tage-for-mange hjemlige gøremål på sig, oplever de studerende også som noget, der skal læres. En Netstuderende beskriver det som følger:

De første par moduler, der tror jeg ikke, at jeg har arbejdet 40 timer, fordi det var et spørgsmål om at finde ind i den der rytme med at være herhjemme og så ikke have fri alligevel. Der var nogle gange, hvor jeg lige skulle lære at prioritere, men det er i hvert fald kommet. At hvis vi havde en læsedag, så faktisk at læse i 8 timer, og ikke komme til at vaske tøj og sådan noget. Det er der bare slet ikke tid til mere (griner), så det har jeg lært. (Interv. hj. Gitte)

Hvis det at vaske tøj er en overspringshandling, så er "der bare slet ikke tid" til det mere, understreger den citerede Gitte. Som Netstuderende etablerer Gitte i den samme beretning en modstilling mellem at være hjemme og så alligevel "ikke have fri". Som det uformelle rum repræsenterer hjemmet dels, hvad man er fri til at gøre, dels "vaske tøj eller sådan noget". Hvis det formelle studierum skal etableres, så kræver det, som Gitte understreger "at lære at prioritere", "at læse i 8 timer". Fremfor alt kræver det, at man finder studiets arbejdsrytme og distancerer sig fra hjemmets rytme. En anden studerende fremhæver tilsvarende, at det at prioritere studiet var noget, som skulle læres. Det kræver "enormt meget selvdisciplin" og kræver, at man forstår værdien af at diskutere. Som Karin formulerer det i et interview, så kræver studiet:

Enormt meget selvdisciplin, synes jeg [...] bl.a. at få læst de ting, der skal læses og sådan noget, det synes jeg, at jeg er blevet meget bedre til fra start til nu. Jeg forstod ikke det her med – men synes nu det er fedt at kunne snakke med andre og diskutere og sådan noget (Interv. hj. Karin)

At have selvdisciplin eller 'rygrad' fremlægges af de Netstuderende, som nødvendigt for at komme gennem studiet. Selvdisciplinen er nødvendig for at kunne holde fokus på det formelle rum og dets forpligtelser.

En Netstuderende formulerer i den forbindelse nødvendigheden af at gøre studierne derhjemme til en arbejdsdag:

Det der med at kunne lave en arbejdsdag ud af, det synes jeg er rigtig nemt, det er fuldstændig for mig som at gå på arbejde. At det er det kontor her og jeg har virkelig nydt det (Eval stud M14, jan 2016)

Ved at sammenligne med en arbejdsdag, etablerer den studerende en virksom analogi til "at gå på arbejde", og får derved skabt afstanden til 'hjemmet'.

Som hjælp til at skabe et skel mellem hjem og studier, refererer de Netstuderende til velkendte begreber fra det formelle rum. Fx når en studerende besvarer et mobilopkald med, at hun ikke kan tale, fordi hun 'er i skole' til trods for, at hun befinder sig siddende ved eget spisebord. Den implicite besked om, at hun studerer, kommer dog frem ved at referere til det formelle, og hun kan afslutte samtalen. Samtidig sætter det uformelle rum, nemlig hjemmet, sig igennem. Hun deltager i VIAMeeting med sin studiegruppe og havde det 'været i skole', så ville hun givetvis ikke have besvaret opkaldet siddende i et klasselokale. I den forstand er den hjemlige kontekst stedse nærværende og bliver stedse kommenteret.

Det gælder også i de tilfælde, hvor de Netstuderende har deres samlever hjemme hele eller store dele af dagen, og de har forsøgt at aftale sig ud af forstyrrelserne. En studerende har lavet helt faste aftaler om, at de mødes i køkkenet til formiddagskaffe og frokost og ellers ikke forstyrrer hinanden. Samtidig fortæller en anden Netstuderende, at hun godt kan finde på at sende sin samlever en sms, om han vil komme med en kop kaffe, hvis et VIAMeeting trækker ud. Hun forstyrrer således ham. Selvom de Netstuderende ser sig nødsaget til at lave aftaler, så er de samtidig helt klare i deres udmelding om, at det er et gode, at de fx kan spise frokost med deres samlever. Det skal blot, som alt andet, i deres studie- og hverdagsliv, planlægges, så det ikke spilder tid.

Som det fastholdes, arbejder de Netstuderende på, at hjemmet ikke trumfer studiet. Det er desuden vigtigt at have et rum at kunne trække sig tilbage i – kontor eller ej – således at, "når de andre er hjemme, så forfølger jeg mig ofte op til mig selv" (Interv hj Ane). At kunne "forfølge" sig hjælper til at afskærme den Netstuderende fra, hvad der ellers foregår i det uformelle rum, når resten af hustanden har brug for funktionen 'hjem'. Pointen er, at de Netstuderende skal lære at håndtere

sammenblandingen af rummene, således at der skabes plads til at studere, interagere og kommunikere med studiegruppen.

At skabe plads til at studere og kommunikere med studiegruppen og udvikle den interne kommunikation indebærer for de Netstuderende målrettet brug af teknologierne. For observation og analyse, der fokuserer på de Netstuderendes strategier, er det interessante den hverdagsagtige brug med udgangspunkt i computeren, men ellers lader den faglige og sociale kommunikation gå i bevægelser mellem VIAMeeting, brug af mobiltelefoner, mails etc. Set i lyset af dette kapitels gennemgang af de hjemlige omgivelser er den hverdagsagtige og selvforvaltende brug et stærkt træk ved Netstudiet. Det er samtidig forudsætningen for de Netstuderendes arbejde og udvikling af de digitaliserede læringsfællesskaber, som det udfoldes i det næste kapitel.

Kapitel 10. Udvikling af de digitaliserede læringsfællesskaber, muligheder og krav

De digitaliserede læringsfællesskaber skal, i Netuddannelsens regi, ses i samspil med en målrettet pædagogisk og didaktisk brug af teknologierne. Her er det en pointe, at de uddannelsesteknologiske muligheder er integreret i Netuddannelsen. VIA's intranet, internettet, computer og mobiltelefoner er således allerede integreret i de e-pædagogiske forløb som muligheder og som krav. Det betyder, at de studerendes specifikke kombinationer af devices, valg og fravalg har betydning for læringsforløbet. Det betyder også, at de digitaliserede læringsfællesskaber udvikles af de studerende gennem såvel den socialt hverdagsagtige som den læringsmålrettede brug af teknologierne. Herigennem bliver den specifikke kombination af devices og den praktiske brug omdrejningspunkter for analysen og karakteristikken af de digitaliserede læringsfællesskaber.

Som det fremgår af forløbsanalysen er 'det teknologiske' i fase 2 kilde til frustrationer og en del af de Netstuderendes karakteristik af børnesygdommene. Samtidig repræsenterede de Netstuderende selv et varieret spektrum af IT-kompetencer – og mangel på samme. Men selv om manglende IT-kompetencer indhøstes, er der eksempler på, at de teknologiske muligheder, VIA giver, ikke udnyttes. Der er fx studiegrupper, hvis medlemmer får hjælp til at sætte computer, tablet og telefon op, så de refererer til samme drev. Herefter kan de studerende selv styre, hvilket apparat der bruges i hvilken situation. Ikke desto mindre vælger studiegruppen alene at dele deres opgaver over mail. Sådanne 'lavteknologiske' valg får konsekvenser. Gruppen mister styringen og overblikket. Studiegruppen ved ikke, hvor i deres fælles proces de er, som det følgende replikskifte vidner om:

Jytte: "Inge kommer med det sidste ikke? Freja, du har det sidste, som vi har skrevet. Kan du ikke dele skærm?"

Freja: "Sendte du ikke det sidste til Inge, og så skulle hun lave afslutningen? Har du fået noget fra hende?"

Ingen af dem har fået noget fra Inge, og nu håber de, at hun har lavet det, som hun skulle. (Felt hj Jytte)

Flere af de andre studiegrupper arbejdede på dette tidspunkt i digitale rum i LMS, således at alle gruppens medlemmer altid havde adgang til alt, ligesom det var disse grupper, der prompte begyndte at arbejde med Google Drev og Office365, da det blev gjort tilgængeligt af VIA. Disse studerende tog strategisk mulighederne til sig, men dette krævede så tillige, at de satte den fornødne tid af til at lære nyt.

Antallet af devices synes derimod ikke at afhænge af IT-kompetencer, men snarere af hvorvidt man havde pladsen, som oftest et kontor, til det. I så henseende var hjemmet, snarere end uddannelsen, bestemmende for antallet af devices.

De studerendes individuelle og hermed forskellige begrundelser for at anvende teknologierne stod side om side med den officielle omtale. Officielt blev teknologi og digitale medier i Projekt Netuddannelsens formål relateret til såvel professionen sygepleje som til uddannelsen. I beskrivelsen af projektets relevans og originalitet refereres primært til de kompetencer, som det forventes, at fremtidens sygeplejersker skal besidde. Som det fremgår af nedenstående uddrag fra projektbeskrivelsen peger 'fremtidens sygeplejerske', "det moderne sundhedsvæsen" og den "teknologiske udvikling" i samme retning:

- (1) Det moderne sundhedsvæsen har udviklet sig til en digital og højteknologisk sektor, og patient-begrebet har udviklet sig til et ePatient-begreb.
- (2) Denne udvikling indebærer fundamentale ændringer i såvel sundhedsvæsenets kontakt til og kommunikation med patienten, men også i sygeplejerskens kontakt til og kommunikation med patienten.
- (3) Det kræver forståelse og kompetence at anvende digitale medier og værktøjer i en sundhedsprofessionel kontekst.
- (4) Derfor må sundhedsvæsenets teknologiske udvikling, digitale kompetencer og digitale medier og sundheds- og velfærdsteknologier integreres i uddannelsesrettelæggelse og indgå som uddannelsesindhold i sygeplejerskeuddannelse (Projektbeskr. 2012, s. 3).

Den argumentative sammensmeltning i det citerede er total. Selv patientbegrebet har udviklet sig til et ePatient-begreb (1). Herefter fordrer de fundamentale ændringer i sundhedsvæsenet tilsvarende ændringer i relationer mellem de sundhedsprofessionelle og patienterne (2-3) samt krav om konsekvensdragning i forhold til uddannelsen (4).

Officielt knyttes begrundelsen for, at teknologi og digitale medier skal inddrages i uddannelsen således både til professionen, patientorienteringen og til mestring af de nye sundheds- og velfærdsteknologier. I kontrast til den officielle meget brede sundheds- og sektororienterede argumentation, talte de Netstuderende i mere nedtonede vendinger. I evalueringer og interviews omtalte de Netstuderende primært teknologi og digitale medier som læringsmidler og som devices, der 'her-og-nu' var i brug i uddannelsen. De studerende havde i øvrigt svært ved at se spor af fremtidens digitale sygepleje i deres kliniske perioder.

De forskellige perspektiver giver afsæt for en skelnen mellem den teknologi, som er nødvendig for at gennemføre Netuddannelsen og den teknologi, som bliver pålagt af IT/AV gruppen, i form af især software programmer, som en forberedelse til at kunne indgå i fremtidens sygepleje. For at

kunne gennemføre Netuddannelsen er det teknologiske nødvendige dels LMS, hvor e-tiviteter og læringsressourcer kan hentes, opgaver afleveres samt beskeder og feedback modtages, og dels VIAMeeting. Disse digitale værktøjer stilles til rådighed af VIA, som uddannelsesteknologiske muligheder, der sammen med de studerendes smartphones skaber rammerne for det ekstra, online rum for læring i Netuddannelsen.

LMS lyder i ovenstående beskrivelse som et 'aktivt' sted, men observationer igennem flere uger viser, at LMS alene er et sted, hvor der hentes og afleveres studierelevante dokumenter men ikke et sted, hvor man 'opholder sig'. Studiegrupperne kan vælge at oprette egne digitale rum i LMS. Hvad der foregår her, er ikke synligt for andre end gruppen selv.

VIAMeeting fremstår i stedet som det, der skaber relationer mellem de Netstuderende samt mellem Netstuderende og underviserne. VIAMeeting var i udgangspunktet kun tiltænkt en rolle som supplement til det asynkrone arbejde med e-tiviteterne, men tildeles af de Netstuderende en mere markant rolle i deres samarbejde. På tidspunkter, hvor de studerende ikke er sammen over VIAMeeting, overtager telefonen rollen. Mens jeg har observeret hjemme hos en studerende, har jeg fx hørt flere sms'er komme ind og blive besvaret, og da de studerende efterfølgende går på VIAMeeting, er det for mig, som om de starter midt i en samtale. Men de fortsætter blot samtalen fra sms'erne. For de Netstuderende synes pointen at være, at VIAMeeting bliver et fagligt og socialt mødested og der, hvor samarbejdet og samtalen mellem de studerende holdes levende og suppleres med sms'er, telefonsamtaler, mails etc.

Brugen af VIAMeeting blev dog, særligt i starten af Netuddannelsen, mødt af tekniske praktiske forhindringer, fx manglende båndbredde til at have videoen kørende, frustrationer over billeder der enten flimrede, ikke var synkroniseret med det talte eller helt stoppede mødet. Sådanne vanskeligheder håndterede de Netstuderende dog bl.a. ved at aftale, at de holdt videoen slukket, når de mødtes i studiegrupperne. At holde videoen slukket, overførte de Netstuderende efterfølgende til deres deltagelse i webinar. For analysen af de studerendes brug af teknologien er pointen, at de Netstuderende møder de tekniske udfordringer, træffer valg og løser problemet lavteknologisk ved at supplere eller fjerne funktioner. Her gøres det tillige legitimt at opholde sig bag slukket video og slukket mikrofon, og alligevel være en del af det digitaliserede læringsfællesskab, som jeg skal udfolde det nedenfor.

Deltagelse i læringsfællesskabet on and off

VIA Meeting har som funktion, at det er muligt at dele dokumenter, PowerPoint etc., så alle kan følge med i, hvad der skrives. Det er dog kun én studerende i gruppen, som skal dele sit skrivebord og dermed give de resterende gruppemedlemmer mulighed for at følge med i alt, hvad der foregår på vedkommendes skærm. Det er samtidig denne studerende, som har skriveansvaret. Pointen er, at denne studerendes adfærd på computeren er synlig for hele gruppen, mens de resterendes ikke er det⁴⁰. Som konsekvens af 'de slukkede videoer' var der derfor skabt et rum, hvor kun stemmerne figurerede. Jeg opdagede det særlige rum, da jeg observerede hjemme hos studerende, der ikke 'delte skrivebord' og derfor ikke var synlige, men usynlige for de andre i gruppen.

Den studieadfærd jeg observerede, var interessant, fordi jeg meget tæt på kunne iagttage den studerendes strategi og håndtering af situationen. Først og fremmest noterer jeg i feltdagbogen, at de Netstuderende multitasker. Der tjekkes private og arbejdsmails, skrives korte besvarelser, men også sms-korrespondancer, som det fremgår af nedenstående uddrag af feltnotaterne:

Bettina fører en sms-korrespondancer, kan jeg se. Midt i drøftelsen i studiegruppen om sygepleje til en patient med brystkræft, modtager Bettina en sms, som hun straks læser og sender en besked tilbage. Bettina har lige kort mistet fokus, men ved med undrende stemmeføring at gentage den sidste sætning: "Du sagde symptomer?", får hun Karin til at gentage, hvad hun lige havde sagt, og Bettina fortsætter i drøftelsen igen (Felt hj Bettina).

Som jeg opfatter situationen, er pointen, at de Netstuderende, der tager disse pauser fra læringsfællesskabet, straks kan skifte tilbage til drøftelsen. Men det også en pointe, at de studerende gerne vil skjule denne ikke-læringsrelevante adfærd over for de andre i gruppen, ligesom de synes at tro, at de er de eneste, der gør det. Else udfolder problemstillingen i et interview på følgende måde:

Når jeg ikke er den, der skriver ned, hvad gruppen beslutter sig for at sætte i opgaven, har jeg næsten en tendens til at spille et spil eller sådan noget. Det er ikke

⁴⁰ Med indførelsen af Office365 i slutningen af pionerårgangens uddannelse, blev det muligt for flere at skrive i det samme dokument. De fastholdt dog alligevel, at én af dem delte skrivebord, idet det angav, hvad der var i fokus for drøftelsen lige nu. Pointen er dog stadig den samme.

så klogt, jeg ved det. Jeg tror ikke, at nogen af de andre studerende gør sådan noget. De er altid meget aktive. (Interv hj Else)

Den studerende sætter ord på, hvad der foregår og betegner det ”en tendens til at spille et spil”. Hun ved, at det ikke er ”klogt”.

Som Else, vedkender de Netstuderende, at når de kun skal sidde og høre på, som fx ved gentagne fremlæggelser over webinar, kommer de nemt til ”at sidde og lave alt muligt andet. Man er ikke aktiv og man lytter ikke” (Samtale stud klasse feb 2014). Som observatør bekræftes jeg af sådanne udtalelser, for jeg kunne også observere, at den studerende ’ikke var aktiv’, men formuleringen, at man ’ikke lytter’, overrasker, for det signalerer, at i det mindste den citerede studerende mente at være så koncentreret optaget af ”alt muligt andet”, så webinarets faglige drøftelse ikke blev lyttet til. Spillet mellem synlig/usynlig, aktivitet/inaktivitet (aktiv lytning/passiv lytning) er kompliceret. Men observeret i situationen får man en fornemmelse af de praktiske konsekvenser, der drages af de studerende.

I webinar-sammenhænge vidner den praktiske konsekvens af, at de Netstuderende ikke kan ses (og ikke kan høres) da også om, at de studerende strategisk fravælger enten opmærksomhed eller tilstedeværelse.

På nedenstående billede har den Netstuderende logget sig ind på et webinar med fremlæggelse i VIAMeeting og står som tilstedeværende, selvom hun ikke er i nærheden af computeren:

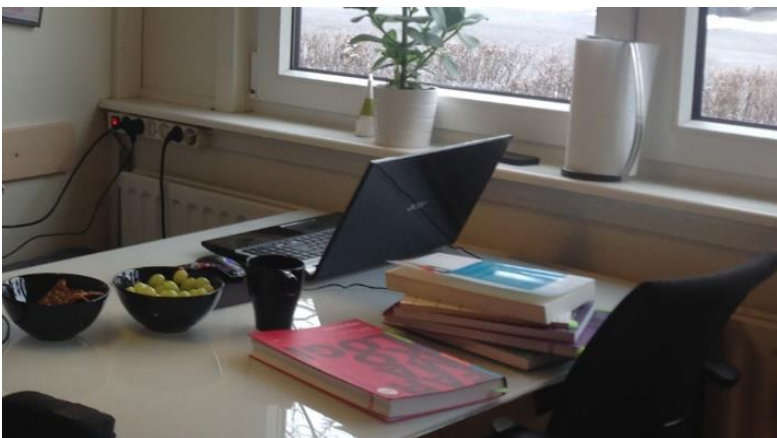


Foto 3: Netstuderendes studieplads i køkkenet

Den fraværende studerende havde på dette tidspunkt lige lavet kaffe og holdt pause uden, at andre tilsyneladende havde noteret hendes fravær. Det interessante er imidlertid ikke pausen, den er jo helt legitim. Det interessante er den studerendes eftergående begrundelse. Hun fortæller mig, at den gruppe, som fremlagde i det givne tidsrum, ikke blev opfattet som nogen, som de i hendes gruppe kunne lære noget af. Ved at høre fremlæggelsen kunne man højst lære noget

forkert. Tilsvarende forventede hun, at undervisernes spørgsmål til gruppen nødvendigvis var på så lavt et niveau, at de heller ikke øgede læringsværdien (Interv. hj. Karin).

Spørgsmålet om høj/lav læringsværdi optog de Netstuderende, erfarede jeg. Samtidig blev det tydeligt, at det hang sammen med de studerendes planer og stigende og faldende grader af deltagelse i læringsfællesskabet. Inspireret af Lave og Wengers understregninger af læreplaner ”som et felt af læringsressourcer i hverdagspraksis set fra de lærendes perspektiv” (Lave & Wenger, 2003, s. 82), understreger jeg om mine observationer, at de viser, hvordan de studerende opfatter hinanden som læringsressourcer (eller det modsatte).

De studerendes egne argumenter og begrundelser bekræfter dette samtidig med, at de også i vurderinger af, hvad der har høj/lav læringsværdi, skeler til, hvad der kræves for at opnå en bedre bedømmelse hos underviseren.

At begrunde læringsressourcer og –værdier er relateret til de Netstuderendes valg og fravalg i brugen af de uddannelsesteknologiske redskaber. VIAMeeting var i mine observationer et eksempel på, hvorledes et redskab fik særlig betydning samtidig med, at samarbejdet i studiegruppen indebar et bredere spektrum af teknologier, samt lavteknologiske løsninger. Især det sidste synliggør, at for de Netstuderende er det at lære om og med teknologi og digitale medier aldrig et mål i sig selv. Teknologien var snarere midlet. Her kommer de til gengæld på kollisionskurs med de officielle og intenderede mål med Netuddannelsen. Som det skal udfoldes nedenfor, betyder det, at der er mål og krav i Netuddannelsen, som forløbet igennem får lov at stå som hensigtserklæringer som endnu ikke indfrie krav eller som endnu ikke udnyttede muligheder.

Endnu ikke udnyttede muligheder

Som tidligere konstateret viser forløbsanalysen, at Projekt Netuddannelsens og de Netstuderendes perspektiv på teknologiens vigtighed ikke er i overensstemmelse med hinanden. For Netuddannelsens Projektgruppe er det teknologiske og de digitale medier omdrejningspunkterne i formålet:

- At udvikle et e-didaktisk koncept, der gennem tilrettelæggelsesformen kan forberede studerende til at indgå som medarbejdere i en digital og højteknologisk sundhedssektor
- At udvikle og vinkle fagindholdet, så studerende får kompetencer til at udføre sygepleje såvel i direkte fysisk samspil med patienten såvel som ved hjælp af og/eller gennem digitale medier

- At understøtte studerendes teknologiforståelse og fortrolighed med anvendelse af Sundheds- og velfærdsteknologi og digitale medier så patientperspektivet og etikken i pleje og behandling også varetages, når plejen foregår med eller gennem digitale medier
- At generere pædagogiske, faglige og organisatoriske erfaringer med samarbejde på tværs af udbudssteder og kliniske undervisningssteder i udvikling og implementering af en sygeplejerskeuddannelse med fokus på intensiveret anvendelse af digitale medier
- At afprøve undervisningsmodeller, koncepter for e-didaktik, e-læringsmoduler og virtuel vejledning som kan medvirke til at Sygeplejerskeuddannelsen i VIA fortsat kan rekruttere og fastholde dygtige studerende samt være konkurrenceduelig i uddannelsesfeltet (Projektbeskr 2012)

Teknologi og digitale medier relateres i ovenstående til professionen, organisationen, uddannelsen og det at være konkurrenceduelig, men det er samtidig tydeligt, at især professionen og det sygeplejefaglige får tyngde. Med udvikling af en professionsorienteret e-pædagogik som sigtepunkt fremhæves Projekt Netuddannelsens ambitioner om andet og mere end fjernstudier og konventionelle sygeplejerskeuddannelse. At ville andet og 'mere end blot at sætte strøm til' en uddannelse både i teknologisk og e-pædagogisk forstand har derfor været et prestigeprojekt på flere fronter.

Prestigeprojektet blev, som tidligere beskrevet, til en start karakteriseret ved børnesygdomme, der bl.a. handler om manglende IT-kundskaber hos studerende som undervisere. I denne fase er man ikke i stand til at udnytte mulighederne. Curriculum- og IT/AV gruppen tydeliggør derfor muligheder, men dermed også krav og udarbejder en oversigt, hvor it-integration er beskrevet i forhold til de enkelte moduler. Som vist nedenfor i et uddrag får vi i meget konkret forstand en oversigt og en opstilling af, hvad der tænkes at komme i e-pædagogisk brug.

Integration it-redskaber

Ved studiestart i nævnte rækkefølge:

- Studienet til asynkron kommunikation og videndeling, herunder opsætning af projektwebsted med dokumentbibliotek og "Besked-webpart"
- Lync til synkron onlinekommunikation, herunder chat, lyd og video-samtaler
- Office-pakken, specielt Word og OneNote med henblik på skriftlig kommunikation
- Mindview til at skabe overblik og brain storm
- ePortfolio som "elektronisk ringbind" og samarbejdsmedie
- Wiki som videnopsamlingsredskab, herunder opbygning af linkstruktur og kategorisering af indhold

Modul 2:

- Diskussionsfora i studienet – anvendelse i f.t. opponance-funktion og anden faglig dialog
- Optage foto-, lyd- og filmklip og basal redigering heraf med henblik på distribution
- Opsætning af brugervenlige links-samlinger
- Refworks til referencestyring og wordintegration

Modul 3:

- Blog - med henblik på kronologisk og kategoriseret præstation af asynkron kommunikation
- PowerPoint/prezi som præsentationsredskab

(Dok: Net-uddannelsen på langs set i et Salmons "five-stage model" og teknologi, 2012)

Ovenstående klargørelse betyder for underviserne, at intentionen er konkretiseret i den forstand, at det står oplyst, hvilke IT-redskaber der forventes at indgå i e-tiviteterne samt hvornår. Men samtidig kan oversigten i lyset af mine forløbsanalyser også bruges til at pege på, hvad der bliver henholdsvis brugt i udstrakt grad, og hvad der bliver mindre brugt. I og med at udformning af e-tiviteterne er undervisernes hovedopgave rettet mod en e-pædagogisk tilgang baseret på skriftlighed, er skriftlig kommunikation og Microsoft Office-pakken, der knyttes hertil, i brug i udstrakt grad. Målt hermed hører alle de andre medier, kanaler og muligheder til de mindre brugte. Hermed er listen også et udtryk for, at medier, arbejdsrum og -former, som ikke er lagt ind i e-tiviteten og det skriftbårne kredsløb, repræsenterer endnu ikke udnyttede muligheder. De Netstuderende kunne i den forstand have genoplivet listens bredere spektrum af IT-redskaber og valgt at udvide listen og overskride eventuelle bindinger fra e-tiviteten. Men som mine analyser viser, udvidede de studerende ikke listen, de minimerede den snarere. De Netstuderende problematiserer også den professionsrettede IT-anvendelse, som Projektgruppen fremhævede med formuleringen at 'understøtte studerendes teknologiforståelse og fortrolighed med anvendelse af Sundheds- og velfærdsteknologi og digitale medier'. Her stiller de studerende spørgsmål til selve præmissen om, at de skal lære at anvende disse IT-redskaber pga. professionen, for som en studerende formulerer det:

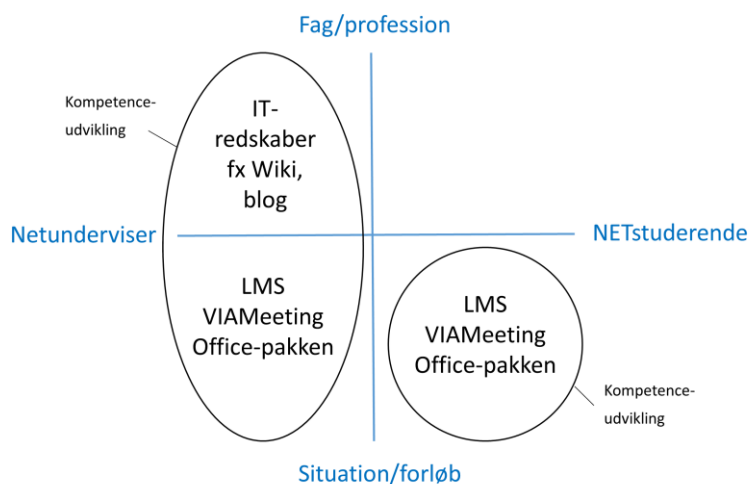
Det kunne være super fedt, hvis vi fik en *forklaring* på, hvordan bruger man og hvad bruger man bloggen til ude i praksis? Hvordan skal vi bruge den i praksis, og hvordan skal vi bruge Wiki'en? (Eval stud M3, april 2013)

Som jeg følger de studerende, kan denne type problematisering høres samtidig med, at de studerende til stadighed præsenteres for nye IT-redskaber.

På denne baggrund bliver det et forløbstræk, at Netunderviserne fortløbende overbetoner e-tivitetens indlejrede IT-redskaber og de supplerende nye muligheder. De studerende derimod, underbetoner og minimerer inddragelse og anvendelse af IT-mulighederne. For analysen repræsenterer denne forskel også en forskel i perspektiv, som jeg derfor skærper som henholdsvis underviserens og de studerendes perspektiv på IT-mulighederne.

Underviserperspektiver og studenterperspektiver

Med min version og udfyldning af den didaktiske grundmodel og undervisningens grundkomponenter (Dale, 1999; Borgnakke, 2007), kan jeg illustrere IT-redskabernes didaktiske placering og begrundelse. Herigennem skærpes samtidig de perspektiver, som henholdsvis Netunderviseren og Netstuderende anlægger.



Figur 19: Inddragelsen af teknologi og digitale medier illustreret over undervisningens grundkomponenter

Beskrives Netunderviserens perspektiv er udgangspunktet, at netbaseringen kræver anvendelse og kompetenceudvikling i forhold til asynkrone og synkrone redskaber som LMS, VIAMeeting og Office-pakken. VIAMeeting er det nye redskab i Netuddannelsen. Samtidig er underviseren pålagt at tilrettelægge undervisningen således, at de Netstuderende i deres opgaveløsninger skal arbejde med angivne IT-redskaber, som for Netunderviseren kræver kompetenceudvikling både i

forståelsen af redskabernes didaktiske formåen og den tekniske udførelse. Ses IT-inddragelsen fra underviserens perspektiv drejer det sig om en fagdidaktisk (potentielt også professionsdidaktisk) begrundet kompetenceudvikling, praktisk målrettet mod at højne de studerendes IT-kompetencer. Samtidig indgår underviserne også selv – i og med deltagelse i Netuddannelsen – i kompetenceudviklingen.

Beskrives de studerendes perspektiv er udgangspunktet, at LMS, VIAMeeting og Office-pakken er grundlæggende IT-redskaber, som skal tilegnes for at gå på Netuddannelsen. Disse grundlæggende redskaber bruges selvforvaltende og i eget tempo af de studerende i studiegruppen. Her suppleres de af brugen af de sociale medier. Koncentreret om e-tivitetsforløbene bruges de grundlæggende IT-redskaber til at gennemføre skoledelen. I studenterperspektivet giver det e-tivitets styrede netbaserede kredsløb mening. Hvad der ikke giver mening, og hvad de problematiserer, er derimod de resterende IT-redskaber og deres begrundelser. De studerende sætter i det hele taget spørgsmålstegn ved den del af kompetenceudviklingen, der retter sig mod professionsfeltets teknologier. For de studerende kan det være dejligt 'befriende', når undervisere undgår inddragelsen af IT-redskaber, som det fremgår af en samtale, jeg hørte med en studerende og en underviser i forbindelse med en klasseobservation:

"Det vil være nemmere, hvis vi ikke skulle arbejde med blog og lynfremlæggelser og alt det", siger Else. Hun synes heller ikke, at hun kan se det brugt i klinikken. Underviseren argumenterer for den ændring, der er ved at ske i klinikken, men medgiver også, at den ikke er lige langt alle steder. Dagen før havde der været noget i nyhederne om digitaliseringen af sundhedssektoren, som der henvises til. Else ser ud til at blive lidt overbevist om nødvendigheden. Slutter dog af med at sige: "Det er dejligt befriende, at underviseren i <fag> siger, at hun ikke gider bruge tid på 'alt det der', og at vi bare kan lægge et normalt Word-dokument ind med vores svar" (Felt klasse, feb 2013)

Som det fremgår, så Else gerne, at de kunne nøjes med "et normalt Word-dokument". For analysen er de studerendes ordvalg og vendinger ("dejligt befriende") i sig selv interessant. Men derudover er det primært de studerendes pragmatiske indstilling, målretning og deres interesser som studerende, analysen skal hæfte sig ved. Set fra de Netstuderendes pragmatiske perspektiv ville de nemlig kunne opfylde både den faglige og den e-pædagogiske ramme uden ekstra IT-inddragelser. De kunne fastholde deres rutiner og aflevere i Word som normalt.

Allerede i udgangspunktet anskuede de studerende IT-redskaberne som tidsrøvere med unødige ekstra-udfordringer. Fx var der i e-tiviteter krav om både brug af Wiki og referencestyringsværktøj. Forsøg på en sådan samtidig brug afslørede dog, at dette ikke var muligt. De studerende manglede

også, at Netuddannelsen havde realitetssans i krav og forslag til fx at arbejde med blog. Som en studerende formulerede det i evalueringen så ”kan vi sagtens oprette en blog på internettet, men det er ikke det samme på Studienet (LMS)” (Eval stude M7, jan 2014). De studerende havde således et blik for, at blogfunktionen og diskussionsfora i VIA’s LMS ikke var identiske med den gængse opfattelse og mediebrug. Navnene var mere sammenfaldende end funktionerne.

Med skærpelse af de studerendes perspektiv kommer vi tættere på et læringspraktisk perspektiv. De Netstuderende kan ikke se det læringspraktiske perspektiv ved at skulle tilegne sig ekstra – eller nye redskaber. De fastholder deres egne kombinationer. Som belyst tidligere etableres læringsfællesskabet ved, at de studerende kombinerer brugen af de grundlæggende IT-redskaber og de sociale medier, når de indretter deres hjørner af hjemmet til skolebrug. I de samlede modulforløb viser de studerende tillige, hvordan de fastholder genren ’opgave’ i pragmatisk håndtering af det pålagte IT-redskab. For analysen er de studerendes pragmatiske håndtering interessant, fordi det vidner om, hvordan de studerende tager hensyn til egen læring ved at navigere mellem Netuddannelsens IT-krav og muligheder. Jeg afrunder derfor analysen i dette kapitel ved at fastholde de studerendes perspektiv som et pragmatisk læringsperspektiv.

Pragmatisk håndtering af IT-brugen – af hensyn til egen læring

I forhold til pålagte IT-redskaber, viser observationer og samtaler, at de Netstuderendes håndtering af ’det pålagte’ er pragmatisk og lavpraktisk i ord som i handling. Med det pålagte Wiki redskab fx – og hermed i forhold til de skriftlige opgaver, producerede de studerende opgaven i Word. I det øjeblik studiegruppen anser opgaven for færdig, kan den efterfølgende ’flyttes’ over i det pålagte IT-redskab. Så er det en Wiki. Jeg kunne derfor under observationer hjemme hos de studerende høre udtalelser som, at ”det er nederen, at det skal sættes ind i en Wiki, da det tit forandrer opsætningen i dokumentet” (Felt hj Dicte). I en anden gruppe bliver de gjort opmærksom på, at de mangler at lægge en opgave ind i en Wiki. Gruppen mener, at de har gjort det, men kan nu heller ikke selv finde den. Konsekvensen, jeg observerer, er forvirring både online og offline. Gruppen kan ikke finde Wikien, som jeg noterer i feltnotatet:

De er dog sikre på, at de har lavet den. Cecilie siger: ”Vi så jo alle tre, at Freja lagde den ind”. Freja begynder at lede: ”Hvor har jeg så lagt den henne?” og siger til Cecilie, om hun lige skriver til underviseren, at de har set, at den er blevet lagt ind, men at de nu vil prøve at finde den igen.

Freja leder rundt på den bærbare i mapperne med dokumenterne. Cecilie har nu fundet deres litteraturliste, som de lagde ind samtidig i Wiki’en, og den er der. De snakker

om, hvor træls det kan være at arbejde i Wiki, og Freja fortæller om en tidligere oplevelse, hvor opgaven heller ikke blev gemt. (Felt hj Freja)

For de Netstuderende kom frustrationen over gemt/ikke-gemt i fokus. Det bekræfter dem i, at det er træls at arbejde i Wiki'en. Det ironiske er, at de arbejdede jo ikke i Wiki, men i Word. Derfor har de ej heller mistet opgaven og kan blot Wiki-indsætte den 'igen'. Men om situationen dur min ironiske regibemærkning ikke. De studerende var frustrerede og irriterede, og de fastholdt, at det var træls at arbejde med Wiki.

Sammenholdes dette med IT/AV gruppens begrundelse for, og altså intention med, at de Netstuderendes skulle arbejde med Wiki, så er kontrasten mærkbar. For i intentionen var det netop det kollaborative element i at producere sammen i mediet, der fremhæves:

Wiki handler om at arbejde i fællesskab. Wiki'en er tænkt som et kollaborativt værktøj, hvor studerende kan udfolde deres fællesskrivning om et givent emne. Her er de fælles ansvarlige for [...] kontinuerlig udvikling, tilføjelser og ændringer (Dok: Wiki_blog og diskussionsfora, 2012),

Med de Netstuderendes pragmatiske håndtering bortfalder IT/AV gruppens tiltænkte kollaborative kompetenceudvikling og forståelse for dette digitale medies muligheder. De Netstuderende taler ganske vist om, at det er tidskrævende at sætte sig ind i de forskellige IT-redskaber. Men de bruger i praksis ikke meget tid på det. Og i eget regi er udvikling af de kollaborative kompetencer noget de gør i studiegrupperne, når de etablerer deres version af læringsfællesskaber. Men det, de Netstuderende under alle omstændigheder gør, er at følge e-tiviteternes anvisning. Og hvis det er krævet aflevere deres Word-producerede dokument i en Wiki.

Den pragmatiske håndtering viser sig også i de studerendes håndtering af bloggen. Blog er i IT/AV gruppens udgangspunktet tænkt som en mulighed for "en kontinuerlig og fortsat dialog" (ibid.). De Netstuderende håndterer kravet ved i stedet at indsætte studiegruppens færdigudarbejdede Word-tekst i bloggen. De Netstuderende evaluerer selv, at "den blev brugt hamrende forkert. Den blev slet ikke brugt som blog" (Eval stud M5. nov 2013). Men de konstaterer også pragmatisk, at denne forkerte brug havde sine fordele. Opbygningen af bloggen gjorde det hurtigere og nemmere for de Netstuderende at læse hinandens opgaver, idet de nu lå i forlængelse af hinanden i blogstrukturen og ikke i en afleveringsmappe. Bloggen opfyldte herved et tidsligt behov, men de blev ikke mere teknologisk kompetente på i hvert fald disse IT-redskaber.

Der var dog IT-redskaber, som de Netstuderende tog til sig og blev kompetente brugere af. Samtidig vedkender de studerende nødvendigheden af udvikling af de individuelle IT-kompetencer, samt at disse har betydning for forvaltningen af LMS, VIAMeeting og Office-pakken. De

Netstuderende tager også højde for, at netbaseringen definerer dem. Fx har de udstyret sig med bærbare computere, headset og telefoner på dimittendbilledet. Pointen er dog fortsat, at de nødvendige ekstra kompetencer aldrig har været et mål men kun et middel for de Netstuderende. De Netstuderende signalerer ej heller, at de har planer om, at de gennem uddannelsen tilegnede IT-kompetencer skal definere, eller nødvendigvis indgå i, deres fremtidige virke som sygeplejersker.

Fx fortæller en Netstuderende under et interview, at hun altid siger, at hun går på sygeplejerskeuddannelsen. Da jeg spørger til, hvordan det kan være, at hun ikke siger Netuddannelsen, svarer hun først, at det har hun egentlig ikke tænkt over før nu. Men som hun konstaterer bliver hun: ”jo sygeplejerske og ikke Net-sygeplejerske” (Interv hj Karin). I forlængelse heraf fastholder jeg, at de Netstuderende ikke synes at opfatte sig selv som blivende en anderledes form for sygeplejerske. Som det understreges af en studerende i en evaluering, så tror hun ikke:

[...] at der på den måde er forskel på os, fordi vi er en generation nu, hvor tingene foregår online, og kommer der en ung pige, der er færdig som sygeplejerske som 22-årig, så tror jeg sgu, at hun kan mere end mig. Hun har haft det i hænderne, fra hun var helt lille. Vi kan helt sikkert nok mere end de gamle garvede på en afdeling, sådan rent teknisk, og har måske også lettere ved at lære nogle tekniske færdigheder ude i klinikken, som hvis man skal lære, hvordan man bruger en blæreskanner eller andet, fordi det ligger bare til os. Men hos dem der er endnu yngre end os, der ligger det måske nærmest endnu mere til dem, uden at de er Netstuderende. Så jeg ved ikke. Jeg kan ikke sige, at vi kan noget andet (Eval stud Gitte M13)

De Netstuderende oplevede, at de gennem hele uddannelsen skulle retfærdiggøre og fortælle, at de blev sygeplejersker som alle andre, da de både privat, blandt andre sygeplejestuderende og i klinisk undervisning var blevet konfronteret med spørgsmålet: ’Kan man blive sygeplejerske over nettet?’. De havde derfor haft brug for at etablere deres egen fortælling om, og også pointerer, at de graduerer som sygeplejersker ligesom alle andre, der har taget en sygeplejerskeuddannelse.

Det teknologiske og de digitale medier har været noget, som hørte til den skolastiske del af uddannelsen, men ved uddannelsens afslutning forlader de dette praksisfællesskab og indtræder i et andet. De har været Net-sygeplejestuderende men bliver sygeplejersker. At være Netstuderende har været en identitet, som det har været nødvendigt at tilegne sig for at komme gennem uddannelsen. En identitet, som de Netstuderende efter endt uddannelsen er klar til ’bytte ud’ med en begyndende identitet som sygeplejersker. En identitet, som jeg på baggrund af mine forløbende observationer vil tilslutte mig Vibeke Røn Noers (2016) udlægning af, snarere tilegnes under de kliniske perioder i sygeplejerskeuddannelsen end i de teoretiske/skolastiske perioder.

Nortvig (2015) konkluderer i hendes afhandling at alene det, at de studerende, som hun har observeret, har modtaget streamet undervisning, så gør denne teknologibrug, at de får en anden professionsidentitet end dem, der modtager undervisningen siddende på campus. Jeg vil ikke bevæge mig ind i en drøftelse af identitetsskabelse, men blot i forlængelse heraf pointere, at de Netstuderende ikke opfattede sig selv som blivende en anderledes form for sygeplejerske.

Kapitel 11. Studiestrategier i den netbaserede kontekst

Som det er fremgået af de forrige kapitlers analyser, udvikles og formes de Netstuderendes strategier af den e-pædagogiske tilgang, studiegruppen, hjemmet og de digitaliserede læringsfællesskaber. Netstuderende har også de vanligt kendte faglige og socialpsykologiske udfordringer som fx, at visse sygeplejefaglige modulers stofområder forekommer at være svære at lære eller, at gruppedynamikkerne kan være vanskelige at få til at fungere. Men uanset er også de vanlige udfordringer for Netstuderende præget af den særlige netbaserede kontekst, som Netuddannelsesforløbet gennemføres i. På den baggrund formes dette kapitels sammenfatninger som et bidrag til diskussion af fremtidens (netbaserede) sygeplejerskeuddannelse ved at fokusere på det, som fremstår som særskilt og afgørende for Netstuderendes læringsudbytte og studiestrategiske håndtering.

Sammenfatningens første punkt er det basale træk, nemlig at observation og følgeforskning har fastholdt om Netuddannelsesforløbet, at 'alt' foregår via nettet og 'alt' organiseret studiearbejde foregår i grupper. Min karakteristik af, hvad der foregår i grupperne, social og gruppedynamisk set, ligner Gerd Christensens karakteristik (2013) med reference til forskning i gruppearbejdet på henholdsvis RUC og CBS. Men som belyst er der ligefuldt betydningsfulde kontekstbundne karakteristika, som skal forstås relateret til netop det netbaserede gruppearbejde. Ikke mindst de studerendes etablering af studiegruppen som et digitaliseret læringsfællesskab. I så henseende er de faglige og gruppedynamiske mønstre i mine karakteristikker specielle ved, at samarbejdet foregår online og ved, at gruppens (og den enkelte studerendes) selvforvaltning af tid og sted refererer til den hjemlige kontekst. Ligeledes når jeg observerer de aktive og selvstændige Netstuderende. Der er mønstre og forskelle fx mellem de studerende, der har let ved at lære og dem, der mærkbart har sværere ved at lære. Også her er forskellene vigtige, men genkendelige fra de mønstre, som kendes fra campusstuderende. Men igen, spørgsmålet om sværhedsgrad og håndtering er, for de Netstuderende, allerede indlejret i de rutiner, som de studerende har udviklet – endog målrettet mod at komme igennem også de svære e-tivitetsopgaver. På den baggrund forstærkes spørgsmålet ikke blot som et spørgsmål, om der er 'noget', som er anderledes i et online studieforløb men mere præcist spørgsmålet om, hvad der især er anderledes.

Jeg kan umiddelbart samstemmende med Yvonne Fritze (2004) fastholde et 'ja-der er mediet til forskel'. I Fritzes fremstilling, med en sammenligning af kommunikationen i henholdsvis nær- og fjernundervisningssituationer, fremstår fjernundervisningen kommunikativt begrænset, svarende til de begrænsninger, det teknologiske medie besidder. Ved at fjernundervisningen desuden har

kopieret de traditionelle undervisningsformer, risikerer begrænsninger, men også eventuelle nye muligheder at blive overset (ibid., s. 295–307). Selve dette, at de eventuelle nye muligheder overses vækker genklang i mine observationer. Når de Netstuderende gør teknologien til deres egen, som behandlet i forrige kapitel, så bruges den til kollaborativt at studere sammen, men også strategisk og selvforvaltende til at minimere teknologiinddragelsen og arbejdet med de nye muligheder. De Netstuderende bruger også til tider det digitale læringsfællesskabs opsætninger til individuelle afværgemanøvrer, så som at gemme sig bag skærmen, 'tavst' trække sig tilbage eller fremhæve nogle studerende og udgrænse andre, samt til at til- og fravælge aktiviteter. Fravælgelsesstrategien, som teknologien gør det muligt at udføre, refererer fx til, at studiegrupper i de fælles fora strategisk kan til- og fravælge andre gruppers bidrag (såsom fremlæggelser). I så henseende optræder de Netstuderende ikke som hold med dialoger i klassen, men optræder som studiegrupper, der indimellem vælger hinanden specifikt til – eller fra. Samtidig refererer fravælgelsesstrategien og 'de fravalgte' også til risikoen for at udgrænse grupper, der beskrives som "grupper, der bevæger sig på grænsen niveaumæssigt" eller "lige hænger fast med neglene" (Eval uv M2, marts 2013). Når de digitale læringsfællesskaber og studiegrupperne således lukker sig om sig selv, så rejser studiegruppernes strategiske til- og fravalg tvivlsspørgsmål til måden, hvorpå man betragter studiegrupperne og holdet. Hvor intentionen var holdet som praksisfællesskab, fremstår i stedet den enkelte studiegruppe som sådan.

Ovenfor har jeg bekræftet, at i øvrigt kendte gruppedynamiske mønstre også findes i Netuddannelsesforløbet, men her præges af den netbaserede kontekst og af studiegruppernes strategier. Desuden influerer de studerendes selvforvaltning og den hjemlige kontekst mærkbart og produktivt både på arbejdet i studiegruppen og udbyttet af det at være Netstuderende. I sammenfattende vendinger betyder dette, at det digitaliserede læringsfællesskab har særskilte træk og styrker, når der refereres til studiegruppen og dens medlemmer, hvorimod svaghedstræk er synlige, når der refereres til hele holdet eller klassen. De Netstuderende refererer også i entusiastiske vendinger til udbyttet af deltagelse i læringsfællesskabet på studiegruppeplan, hvor de i nedtonede vendinger refererer til udbyttet af deltagelse på klasseplan. Zoomes spørgsmålet om udbyttet dernæst ind på de faglige dimensioner i læringsudbyttet, så er forskelstræk fortsat set i relation til studiegruppen og gruppens egne vurderinger. Men samtidig spiller vanlige faglige standarder, underviserne og censorers vurderinger ind på, hvordan Netforløbets og de Netstuderendes læringsudbytte kan beskrives. Vurderingerne får her også karakter af delinger fx mellem de højt og lavt præsterende grupper, som det udfoldes nedenfor.

Læringsudbyttet

I forhold til læringsudbyttet er der forskellige vurderingsinstanser og dernæst forskellige vurderinger af, hvordan de studerende gennemfører, og hvad de får ud af et netbaseret studie. De Netstuderende, der dimitterer på normeret tid, får fx af censor karakteristikken, at de i markant grad har en 'reflekterende tilgang'. Tillige hører disse Netstuderende som tendens til de 'højt præsterende'. Tendensen bekræftes i evaluerings- og forskningsrapporter. Undersøgelser viser desuden, at højt præsterende studerende (målt ud fra tidligere karakterer) klarer sig godt, uanset om det er online selvstudie eller face-to-face forelæsninger. Lavt præsterende studerende klarer sig derimod markant dårligere i typen online selvstudier (Lu & Lemonde, 2013; Worm, 2013; Webb m.fl., 2017). På en konference TAL2017 (Teaching for Active Learning) på Syddansk Universitet, Danmark, er lignende resultater fremlagt. Studerende, der får forelæsningerne som online materiale/videoer og arbejder online med de samme opgaver, som studerende arbejder med i face-to-face undervisningen, klarer sig både bedre og dårligere end de campusbaserede studerende. Pointen er, at såvel de højeste som de laveste karakterer gives til de online studerende (Falbe-Hansen, 2017). Falbe-Hansen henviser fx til eksemplet, hvor en online studerende, som den eneste, har alle 15 svar rigtige. Men det er også to online studerende, der, igen som de eneste, har ingen spørgsmål rigtige. De campusstuderende var mere homogene.

Ovenstående sideblik til aktuelle rapporter er interessant, fordi rapporterne bekræfter tendenser, der vedrører de målbare faktorer og knytter sig til karakterer og højt/lavt karakteristikkere. Her vækker tendenserne genklang i underviser- og studentergrupper. Karakterer og højt/lavt karakteristikkere er noget, som man taler om – og noget, der vurderes efter. I min sammenhæng er jeg dog mest optaget af, hvad disse karakteristikkere betyder i miljøet, og hvilke konsekvenser de får.

Desuden er dette, at såvel højeste som laveste karakter er repræsenteret – også på Netuddannelsen, i sig selv tankevækkende, fordi det fører ud over diskussion om 'det målbare' og kalder på en mere nuanceret skelnen mellem studiegruppernes strategier og de enkelte studerendes læringsstrategier. I tillæg rejses der spørgsmål til Netuddannelsen som uddannelsesprojekt: Henvender Netuddannelsen og den e-pædagogiske arbejdsform sig til en bestemt slags studerende? Er der studerende, som skal understøttes særskilt, fordi det er online forløb?

Når sådanne spørgsmål kommer på dagsordenen i Netuddannelsens eget regi, som det udfoldes nedenfor, så fokuseres først på de studerende som henholdsvis højt og lavt præsterende Netstuderende. Dernæst fokuseres på konsekvenserne.

Højt og lavt præsterende Netstuderende – vurderet i eget regi

Beskrivelsen af de niveaumæssig forskellige grupper spændte vidt i undervisernes evalueringer. De Netstuderende blev beskrevet som stærke/svage, ambitiøse, hårdt arbejdende, dygtige, men også metaforisk som fx ”lige hænger fast med neglene”- grupper. Underviserne var dog altid enige i uddifferentiering i to grupperinger, som fortsat vil blive betegnet som højt og lavt præsterende. Dernæst fokuseres på de eventuelt støttende underviserhandlinger og på de henholdsvis nærværende og fraværende undervisere. Undervisernes karakteristik knyttes til præstationer. Som observatør har jeg primært interesse i at knytte forskel til studiestrategier og læringsstrategier.

Første gang, jeg noterede en forskel i gruppernes læringsstrategier, var på modul 3 lidt over ½ år inde i uddannelsen. Jeg gennemførte observationer hjemme hos to studerende med hver deres studiegruppe. Det gav mulighed for at iagttage begge gruppers strategier i forhold til den samme e-tivitet. E-tivitetens instruks angav, at de studerende skulle udvælge 1-2 af de fem sygeplejefænomener, som de havde arbejdet med indtil da. De skulle endvidere analysere en case med inddragelse af viden fra undervisningen. Efterfølgende skulle gruppernes resultater fremlægges for underviserne.

Den ene gruppes strategi præges af, at de studerende søger de nye udfordringer og hurtigt bliver enige om at udvælge 2 fænomener. Følgende replikskifte høres:

- (1) Ane: ”Hvilket problemer er vigtigst for Hanne [patienten i casen] at få gjort noget ved”.
- (2) Heidi: ”Her er urininkontinens ikke noget stort problem”. De kommer frem til, at kvalme og opkast samt obstipation er de største problemer.
- (3) Gitte kommer også med [forslaget], at de kunne fokusere på obstipation og lidelse.
- (4) Dikte: ”Fordelen ved urininkontinens er, at vi så skal omkring nyrerne”.
- (5) Gitte argumenterer også for kost og sygepleje, idet de så vil få gennemgået hele fordøjelsessystemet [...]
- (6) De afslutter med at aftale ”at vi til i morgen finder ud af, hvad vi har lyst at blive udfordret med at fremlægge” (Felt hj Ane)

Gruppen går patientorienteret til værks og udvælger først fænomener ud fra princippet om patientens det vigtigste problem (1-2). Dernæst peger de studerende på de problemer, som de selv gerne vil fokusere på og vide mere om (3, 4, 5). De ser det som en mulighed for at øge deres viden og blive udfordret af case-arbejdet og fremlæggelsen. De aftaler, at de hver især skal gøre op med sig selv, hvilke dele der vil udfordre dem mest (6). Som jeg følger gruppen, gennemføres argumentationen omkring valgene ud fra den forudsætning, at de gerne vil vide mere og gerne vil udfordres. Dette åbner mulighed for, dels at komme i dybden med stofområder de endnu ikke har

forstået, dels at få feedback fra underviserne. Begge dele styrker de studerende inden prøven på områder, som forekommer dem aktuelt svære.

Den anden gruppes strategi repræsenterer en markant anden strategi, som tillige vidner om en pragmatisk arbejdsdeling internt i gruppen. De studerende i denne gruppe bliver hurtigt enige om kun at vælge ét fænomen og dét ud fra, hvilket fænomen de på nuværende tidspunkt har mest styr på. Den studerende, som jeg sidder hos, plæderer for, at de hurtigt får delt fremlæggelsen op: ”Kan vi ikke dele den ud nu, så vi kan læse på det” (Felt hj Bettina). Bettina har tidligere på dagen fortalt mig, at hun har forberedt sig specielt på det område, som hun nu beder om at fremlægge. Strategien og begrundelsen synes at være, at når fremlæggelsen er opdelt, kan de hver især nøjes med at koncentrere sig om egen del af fremlæggelsen. Et gruppemedlem er dog nervøs for om det, ikke at være inde i hinandens stofområder, får konsekvenser ved eksamen. Følgende ordveksling vidner om, at de diskuterer bekymringen, men også beroliger:

Jytte: ”Det kan jo være, at de spørger om det til eksamen”. Cecilie: ”De spørger ikke om det, hvis du ikke leder dem ind på det” (Felt hj Bettina)

Denne gruppe er orienteret mod eksamenssituationen og tidsfaktoren. For gruppen handler det om at få opgaven løst så hurtigt som muligt og inden for de formelle rammer. De ønsker samtidig at gøre den bedst mulige figur over for underviserne til fremlæggelsen ved at fokusere på det fænomen, som de for nuværende ved mest om. Gruppens studerende bruger tid på drøftelser, fx om hvad der forstås ved rehabilitering og sundhedsteknologi, hvordan en plejeplan laves etc. Men samtidig noterer jeg, at gruppen ikke bruger tid på dybtgående diskussioner, ligesom de ikke udfordrer hinandens argumentation. Gruppens strategi samt forestillingerne om, at de kun bliver spurgt om det, som de selv lægger op til, holdt ikke stik, og gruppen klarede sig ikke særskilt godt til fremlæggelsen. I undervisernes evaluering blev gruppen tillige vurderet til at høre til dem, der ”bevæger sig på grænsen niveaumæssigt”. Modsat blev den første gruppe med den udfordringsorienterede strategi, af underviserne, vurderet til at høre til grupperne med ”et højere ambitionsniveau” (Eval uv M3, april 2013).

De karakteristiske træk ved grupperne vurderet henholdsvis højt og lavt præsterende genfindes, men nuanceres også i eksamensresultaterne. Som det ses af nedenstående oversigt, spændte karaktererne over hele karakterskalaen med 2-12 internt i grupperne og det til trods for, at to af grupperne faktisk af underviserne blev evalueret som ’lavt’ præsterende. Uagtet denne vurdering var der alligevel én studerende i hver gruppe, der scorede karakteren 12.

I nedenstående oversigt er de af underviserne vurderede 'højt' præsterende gruppe markeret med blått og de 'lavt' præsterende gruppe med rødt. De sorte er, hvor der ikke er sket en uddifferentiering gruppevis:

Modul 2	2-12	7-12	2-12	2-12
Modul 3	7-12	7-12	4-7	2-7
Modul 5	4-7	10-12	4-7	
Modul 7	7-10	10-12	00-4	
Modul 9	7-12	4-10	02-7	
Modul 10	02-12	7-10	4-7	
Modul 14	10-12			

Figur 20: Karakterer fordelt på studiegrupper gennem uddannelsen (Modul 1 uden prøve, Modul 4, 6, 8, 11 og 12 er kliniske moduler med bestået/ikke bestået, Modul 13 ikke i grupper)

Beskrivelser af henholdsvis de højt og de lavt præsterende grupper, som de er fastholdt i dette afsnit, fungerer primært som reference til undervisergruppernes karakteristik af de studerende og studiegruppernes niveaumæssige placering. Karakteristikken er således underviserens forsøg på at danne sig et konkret overblik over modulets studerende og det faglige niveau. Og er det en vurdering givet i Netunderviserens eget regi, skal den også som høj/lav karakteristik holdes i dette regi. Men det er dog interessant, som jeg skal udfolde det nedenfor, at karakteristikken minder om de overflade- og dybdestrategier, som først Marton og Säljö (1976) og senere Ramsden (1992) og Biggs (1999) har beskrevet.

Overflade- og dybdestrategier

Underviserens beskrivelser af henholdsvis de højt og de lavt præsterende grupper, samt mine observationer af forskellige strategier, kan i opsummerende vendinger sammenholdes med de overflade- og dybdestrategier, Ramsden (1992) og Biggs (1999) udfoldede og præciserede for konsekvenser for tilrettelæggelsen af undervisning og læring i det videregående uddannelsessystem.

Mine etnografiske analyser refererer til studenterstrategier, der er studeret som virksomme i relation til arbejdet med e-tiviteter, men også i relation til håndtering af de skiftende læringskontekster og læringssituationen i hjemmet. På denne baggrund har jeg muligheden for – netop i empirisk forstand – at overskride den snævre undervisnings/indlærings- og opgavefokuserede forståelse af overflade- og dybdestrategi. Det betyder, at jeg, i forlængelse af gennemgangen i kapitel 7 og

konkret fokuseret på den specifikke e-tivitet og de studerendes opgavebesvarelse, kan pege på de træk ved de studerendes besvarelser, der vidner om henholdsvis overflade- og dybdestrategier. Men jeg kan også analysere læringssituationen og den bredere sociale og kulturelle kontekst (studere 'tekst i kontekst') og her pege på de studerendes håndtering som en praktisk anvendt overflade- og dybdestrategi i studiegruppens arbejde.

Som antydnet kan jeg overskride den snævre indlærings- og opgavefokusering og inddrage observationer og samtaler med de studerende, hvor de selv beskriver deres adfærd. Det betyder, at jeg kan fastholde, hvordan de studerende bevæger sig på et kontinuum imellem overflade- og dybdestrategier, og inden for de e-pædagogiske rammesætninger skifter mellem gøremål, der kan betegnes som henholdsvis overflade- og dybdestrategiske. Her fastholder jeg karakteristikken givet i forrige afsnit af henholdsvis den udfordringsorienterede og den pragmatiske strategi som et udtryk for, at de studerende håndterer de e-tivitets-indrammede opgaver ved at navigere mellem overflade- og dybdestrategiske krav og muligheder.

Berit Lassesen karakteriserer i ph.d.-afhandlingen "Student approach to learning" (Lassesen, 2011) universitetsstuderendes strategier på et grundlag, hvor fx alder, køn og tidligere karakterer prædisponerer for henholdsvis overflade- og dybdestrategien. Tilsvarende disponerer bestemte faktorer og vilkår. Fx finder Lassesen, at 'tidspres' disponerer for overfladestrategier, og 'involverende undervisning' støtter dybdestrategier. At operere med henholdsvis faktorer, der 'disponerer for', og tiltag der 'støtter', er ikke uproblematisk, men på flere punkter kan karakteristikken følges. Netuddannelsens e-pædagogiske oplæg og design lægger op til at støtte de studerendes dybdestrategier samtidig med, at e-tivitetens mange instrukser disponerer for overflade-strategiske studenterbesvarelser. Set med de Netstuderendes optik står de med et ben i hver lejr. De studerende fortæller, at de føler et tidspres grundet deres baggrund men også grundet e-tiviteterne. E-tiviteterne kommer på en og samme gang som kærkomne 'perler på en snor' og som kontinuerlige rækker af tempoopskruende instrukser om 'at skynde sig at komme videre'. Samtidig indrammer Netuddannelsen en samarbejdsform, der konstant kræver involvering. Med et ben i hver lejr skal de studerende navigere mellem de specifikke og tidsindrammede krav og de mere generelle muligheder.

At navigere strategisk mellem Netuddannelsens krav og muligheder

Måden, hvorpå de studerende navigerer, kommer til flere og forskellige praktiske udtryk. I forhold til studiegruppernes asynkrone interne samarbejde indebærer det for gruppen, der karakteriseres som pragmatisk (og 'lavt' præsterende gruppe), at gruppen overvejer at dele opgaverne imellem sig. I de udfordringsorienterede og højt præsterende grupper har de et asynkront samarbejde, hvor de enten 'skriver oveni hinanden' i dokumenterne eller individuelt går i dybden med dele af opgaverne og efterfølgende mødes, drøfter og sætter dem sammen som et hele. De e-tiviteter, hvor svarene langt hen kan findes i bøgerne – af de højt præsterende kaldet 'dårlige' e-tiviteter, deler de højt præsterende grupper ofte opgaverne imellem sig, svarende til den 'lavt' præsterende gruppes håndtering. Derimod er det kun højt præsterende studiegrupper, der som et gruppemedlem fortæller, "bevidst har valgt at bruge mere tid på en e-tivitet end angivet af underviseren, fordi de fandt den vigtig for deres forståelse af faget" (Felt hj Dicte).

De højt præsterende grupper har en attraktiv måde at navigere og håndtere Netuddannelsens krav og muligheder på. De inspirerer også andre uden for gruppen, vidner de studerendes beretninger om. I et interview, beretter en studerende, Karin, at hun gerne vil være med i "Anes gruppe" (en højt præsterende gruppe med en udfordringsorienteret strategi). Karin begrundes ønsket med 'at hun lærer meget mere ved at bliver udfordret', men har fundet ud af, at hun skal have hjælp til at få denne strategi til at fungere. Karin søger derfor hen til medstuderende, som kan støtte hende. Det er således ikke underviserne, der initierer eller støtter dette. Initiativet er Karins. Hun har brug for et praksisfælleskab, søger det og optages med positive konsekvenser. Som Karin udfolder det:

- (1) Jeg synes også, at det her studie gør, at man kommer meget dybere i tingene, fordi man diskuterer rigtig meget, altså der er mange faglige diskussioner.
- (2) Jeg ved faktisk ikke, om man kan sige, at det er for meget. Nogen gange synes jeg, at det fylder enormt meget og det tager lang tid, men jeg tror altså, at i den sidste ende [...] får man en masse ud af det.
- (3) Det her med: 'hvorfor det'; hele tiden at stille spørgsmål. (ibid.)

Karins citerede begrundelse vidner om en treleddet reflektiv begrundelse for, at hun søger ind i de praksisfælleskaber, der muliggør en dybdestrategi (1), godt nok er tidskrævende (2) men fører til de vigtige Hv-spørgsmål (3).

Karins beretning vidner om, at studiegruppernes strategier spiller sammen med de individuelt formede begrundelser for at deltage, foretage ændringer i gruppens sammensætning, perspektivere arbejdet etc. Men mine observationer og samtaler kan også vidne om, at individuelt motiveret strategisk handlen spiller ind. Fx viser en studerende fra en af de pragmatiske (lavt præsterende)

grupper i den kliniske undervisning en tilgang til læring, der med Lave og Wengers betegnelse, minder om en 'varegørelse' af læring (Lave & Wenger, 2003, s. 95). Som jeg observerer situationen i den kliniske undervisning, har den studerende fx ikke fået lært sig den sygeplejefaglige rutine omkring urinprøvetagning. I stedet har hun lært at sikre sig mod kritik. Hun opmagasinerer nemlig urinprøver i skyllerummet, indtil hun er sikker på, at de ikke skal sendes videre på laboratoriet (Felt klinik Cecilie). I stedet for at lære sygeplejefagligt at vurdere resultatet af en urinstix⁴¹ og dermed selv fagligt vurdere urinprøvernes skæbne, har Cecilie lært at gøre sin kliniske vejleder, der afslutningsvis skal vurdere hende, tilfreds. Som studerende reproducerer hun visse rutiner og arbejdsgange, men synes ikke at forstå dem.

Samtidigt vidner Cecilies strategiske handlen også om en insisterende form for erfaringslogik. I gruppens arbejde med at ræsonnere sig frem til en sandsynlig puls for en specifik patientkategori i en specifik situation, refererer hun fx til rigtigheden ved at oplyse om sin egen puls her-og-nu. Når gruppen drøfter de faglige procedurer i forhold til, om selvmordstruede sendes hjem, svarer Cecilie kategorisk, at det gør de ikke – for ”jeg vil i hvert fald ikke godtage, at mit familiemedlem bliver sendt hjem” (Felt klasse, Feb 2014). Denne type udtalelser fremføres i gruppens eget regi – og uden undervisere tilstede, står udtalelserne uimodsagte.

De højt præsterende grupper kan i miljøet opfattes som mere attraktive, og i lyset heraf kan de lavt præsterende blive opfattet som mindre attraktive. Når jeg observerer forløb og hører de studerendes beretninger, så hører jeg de italesatte eksempler, men de navngives også som fx ”Anes gruppe” eller ”Cecilies gruppe”. Til gruppedannelser henholdsvis et og to år inde i Netuddannelsen, observeres, hvordan de 'højt' præsterende grupper svinger mellem at ville beskytte deres egne gruppe-konstellationer og samtidig gøre de af deres medstuderende, der overvejer 'Cecilies gruppe', opmærksomme på, at de måske skulle overveje alternativer.

Når de Netstuderende internt og nærmest privat rådgiver, opmuntrer eller advarer hinanden, så har deres gruppe- og strategi-henvisninger navne. De personificerer. Men det, jeg observerer og hører

⁴¹ En urinstix er en plastikstrimmel, der dyppes i urinen, hvorefter det efterfølgende kan aflæses ved hjælp af forskellige farveindikatorer. Ud fra dette afgør sygeplejersken, hvorvidt urinen skal sendes til videre undersøgelse eller ej. Noget den sygeplejestuderende skal lære på dette uddannelsestrin.

som dét, der egentlig er på spil, er ikke forhold til enkeltpersoner men forhold til eget uddannelsesforløb og egne chancer for at gennemføre. En studerende fortæller fx i en samtale med mig, at de ”havde advaret” en medstuderende om et dårligt gruppevalg. Dernæst afslutter den studerende sætningen med det, jeg fastholder, som den vigtigste pointe. Hun siger nemlig: ”men det er hendes valg, hvis hun vil sætte sin uddannelse på spil” (Samtale klassen, nov 2014).

De Netstuderende er klar over problematikkerne, og som jeg understreger det, så er konsekvensen i fokus, om end en personificering er udgangspunktet. Og som tydeliggjort handler det om ikke ’at sætte sin uddannelse på spil’.

Den strategiske handlen bliver for så vidt (også af mig) undervejs erkendt som en kompliceret navigationsøvelse mellem højt/lavt præsterende grupper, fælles/individuelle strategier og store/små grupper. De Netstuderende har, som belyst, argumenter knyttet til alle kategorier inklusive valgenes betydning for gruppestørrelserne. Et år inde i uddannelsen italesættes den optimale gruppestørrelse som ’fire studerende’ og et år senere som tre. Fx fastholder en studerende, at for hende er en tre-mands-gruppe at foretrække (uanset om den er lavt præsterende), selvom det i bemeldte gruppe krævede, at man ’bevidst overhørte ting’. Ellers havde frugtesløse diskussioner, som den studerende fremlægger det, erfaringsmæssigt stillet sig i vejen for mulighed for at få noget ud af sin uddannelse (Interv hj Freja).

De pragmatiske (lavt præsterende) grupper karakteriseres i samlende (men også forenklende) vendinger ved en studiestrategi, der ligger tæt på overfladelæring, vareliggørelse, og ’læren for eksamen’. De karakteriseres også for en selvforvaltning af tid, men den strategiske selvforvaltning satte ikke studiet først eller i centrum. Og selv om enkeltmedlemmer forsøger fx at gennemføre e-tivitetsforløb på egne vegne og selv udtaler, at de ’aldrig har lært så meget, som ved arbejdet med e-tiviteterne’ så synes de pragmatiske gruppers selvforvaltning og aktivitet ikke at føre til læring i tilstrækkeligt omfang, ligesom de ikke nødvendigvis får etableret et læringsfællesskab.

Ses de studerendes strategiske handlen og navigationen mellem krav og muligheder i et større forløbsperspektiv, så ses konsekvenserne af Netuddannelsens vilkår og e-pædagogiske fordringer. E-tiviteterne er arrangeret omkring deltagelse, og deltagelse er en betingelse for læring. De Lave og Wenger inspirerede læringsteoretiske begreber støtter dette. Således støtter såvel Projekt Netuddannelsen som mine etnografiske studier, det grundlæggende standpunkt ’at man lærer gennem praktisk deltagelse’. Men som mine analyser og studiegruppernes arbejde viser, er der i praksis et kompliceret forhold mellem studiegruppernes strategier, arbejdsprocesser og den sygeplejefaglige indlæringsproces. Her understreger jeg, i øvrigt i lighed med Lave og Wenger

(2003, s. 80), at der ikke er en direkte kobling mellem de studiegruppernes arbejdsprocesser og de Netstuderendes læreprocesser.

For analysen betyder det, at der er et samspil, men ikke en direkte kobling, mellem måden, hvorpå de attraktive grupper (og udfordringens strategi) og de ikke-attraktive grupper (den pragmatiske strategi) i miljøet fremstår som henholdsvis positive og negative rollemodeller, og så gruppernes arbejdsprocesser. Tilsvarende er der et samspil, men ikke en direkte kobling, mellem observerbare træk i de studerendes opbygning af de digitale læringsfællesskaber, deres strategiske valg og omtaler af studiegrupper og så de studerendes læreprocesser og læringsudbytter.

Når det for den etnografiske analyse er vigtigt at understrege 'samspil – men ikke direkte kobling' hænger det sammen med, at jeg følger måden, hvorpå de Netstuderende strategisk (søger at) navigere mellem krav og muligheder. Jeg iagttager, hvordan de studerende søger deltagelse i fællesskabet og samtidig sikrer sig individuelle manøvrer, der fremmer deres uddannelsesforløb og ikke 'sætter deres uddannelse på spil'. Herigennem kommer jeg tættere på de læringspraktiske vilkår for de Netstuderendes strategiske valg, der nok betyder orientering mod attraktive højt præsterende rollemodeller og højt læringsudbytte, men primært betyder orientering mod at gennemføre uddannelsen.

For de Netstuderende spiller tendenser, gruppetræk og individuelle oplevelser sammen. Processerne i studiegrupperne, det skolerelaterede arbejde og de hjemlige kontekster influerer på hinanden og på udvikling af praksisfællesskabet. De studerende navigerer i dette praksisfællesskab og lægger vægt på, at de som studerende selv forvalter og afgør, hvem der 'er' praksisfællesskabet, og hvad det drejer sig om. Jeg skal derfor afslutningsvis fastholde, at mine fortløbende observationer (og dermed 'min' årgang og gruppe af Netstuderende) peger på, at for at gennemføre uddannelsen er det vigtige samlingspunkt studiegruppen. Det er også studiegruppen, der er praksisfællesskabet – og ikke holdet. Til gengæld står der tvivl om, hvem der regnes til praksisfællesskabet. Der står også tvivl om, hvor underviseren kan og skal placeres i de forløb, hvor praksisfællesskabet og de digitale læringsfællesskaber tager over.

Mellem holdet, studiegruppen og praksisfællesskabet

For de Netstuderende synes holdet ikke læringsmæssigt at betyde alverden – før end det pludselig kommer til det på modul 10. På dette modul kan de højt præsterende grupper ikke længere fravælge de 'lavt' præsterende, idet deres arbejde får konkret betydning for det materiale, hele holdet skal gå

til eksamen i. De 'højt' præsterende grupper kan således ikke længere selv styre og forvalte det grundlag, som de går til prøve på. Deres prøvegrundlag er tre cases, som grupperne gennem modulet selv har konstrueret ved, at de roterer mellem grupperne. Alle grupper har altså arbejdet på alle cases, men hver gruppe har ansvaret for at starte og slutte én case hver.

Et af de højt præsterende gruppe (Anes gruppe) har oprettet et diskussionsforum i LMS. Holdet har således et sted at drøfte casene. Det er tænkt som et forum, hvor man kan argumentere for de valg, som man har taget i casene, samt hente hjælp hos hinanden i tvivlsspørgsmål. Jeg har observeret i gruppearbejdet og i klassen, men som det fremgår af nedenstående feltdagbog, rejser jeg tvivl om situationen på holdet og om forholdet mellem det, jeg i situationen kalder 'de svage' og 'de stærkeste' grupper:

Ekstremt pressede lige nu – og mere afhængige af 'den svage' gruppe X end nogen siden før. Den stærkeste gruppe rækker derfor en hånd ud. Jeg er i tvivl om, det er for blot at hjælpe – tror at det er mere for at sikre niveauet, så de selv kommer igennem med en høj karakter! Ane har dog intet imod de rosende ord fra underviseren. Gruppe X er meget stille. Ane har også lavet diskussionsforum, hvor de kan drøfte casene. Igen, er det for at skabe ekstra læringsrum eller blot plads til overhovedet at lære – eller er det en gardering, hvor de kan 'tjekke' gruppe X – eller måske alle dele? (Feltdagbog klasse, nov 2014)

Som observatør er jeg tydeligvis i tvivl om, hvem der er på vej hvorhen. Og hvor i spektret placeres underviseren? Holdets fælles faglige profil og studieopgaver er stadig e-tiviteterne og deres oprindelige planlæggere. E-tivitets-planlæggeren er som 'Underviser-stemme' nærværende som dén, der har givet instrukser, men som selvsagt ingen indflydelse i situationen har på, hvem der samles i det praksisfællesskab, hvor e-tiviteten anvendes. Den underviser, der faktisk er til stede sammen med holdet, er tilstedeværende men ikke fagligt nærværende. Dagens underviser har ikke selv skrevet e-tiviteten, men styrer blot klasseaktiviteten. Studiegruppen er derfor på egen boldgade.

Dette, at der som ovenfor kan observeres klassesituationer, hvor underviseren er tilstede men dog fraværende, og dernæst kan observeres hele studiegruppe-forløb gennemført uden underviser-tilstedeværelse, betyder, at holdet og praksisfællesskabet, er svære at identificere og betegne. Det er holdet på modul 10, der er udgangspunktet, men det smuldrer som hold – og situationer, hvor alle studerende og underviser er til stede, er der kun få af. Et underviserløst hold studerende kan vel også beskrives som et praksisfællesskab, men i så fald må beskrivelsen undvære de karakteristika, som en Wenger-inspireret (2004) beskrivelse ellers ville betjene sig af. I en Wenger inspireret optik skal vi med praksisfællesskabet og praksislæringssituationer associere en form for mesterlære. En mester er tillige en del af det læringslandskab, som omgiver deltagerne i praksisfællesskabet (ibid.).

Med mine eksempler fra Netforløbet betyder det, at holdet, fx på modul 10, inklusive underviserne skal opfattes som praksisfællesskabet, der dernæst deler sig i studiegrupper. De har dog samme 'sag' eller 'projekt' – in casu de tre cases. Men som jeg allerede har antydnet, så tydeliggør netop modul 10 forløbet, at e-tivitets-planlæggerne kun er til stede i repræsenteret form (i e-tiviteten), og den fysisk tilstedeværende underviser er fagligt fraværende. I så henseende er holdet uden undervisere opløst som praksisfællesskabet og erstattet af studiegrupper og deres forløb. Pointen og det, der synes problemskabende, er, at så er der ikke noget samlingspunkt over studiegruppen. Samtidig skal alle fællesfunktioner så at sige lægges ind i studiegruppen. Tendentielt skal studiegruppen også blive i stand til at overtage 'mesterens funktion' være 'rollemodel' og indoptage underviserfunktioner. Fra tidligere gennemgange kan det fastholdes, at e-tiviteterne har en underviserinstruks og har en lærer-stemme indlejret. Men ellers er studiegruppen blevet sin egen mester og rollemodel. At denne funktions- og ansvarsoverdragelse går for sig i Netforløbets studiegrupper, vidner mine observationer om. Men de studerende refererer også selv til det. De studerende peger også på konsekvenserne af, at de højt præsterende grupper kan fungere som rollemodeller. Fx som da en studerende fortæller mig, at hun gerne vil indlemmes i en ny gruppe (en af de højt præsterende) med den begrundelse, at hun gerne vil understøttes i at lære på den måde, som den gruppe gør (Intervju Karin).

Som tidligere understreget kan grupperinger og gruppedynamikker beskrives i samspil med dynamikker kendt fra de projektorganiserede miljøer (fx Christensen 2013). Men i Netuddannelsens digitale læringsfællesskaber er der ikke, som i de campusbaserede projektmiljøer, referencer til holdet/klassens/storgruppens samlingspunkter. Studiegruppen er mest sig selv - og de enkelte Netstuderende har ikke andre steder eller grupper at gå til. Hvis gruppen således er praksisfællesskabet og læringsfællesskabet (mere end holdet), og underviserne kun sjældent inviteres ind i læringsfællesskabet, så er der ingen mestre at lære af, irettesættes af og udfordre.

På holdet (både fremmøde og webinar) står der tydeligt tvivl om, hvorvidt det er et praksisfællesskab. Selv to år inde i uddannelsen udtaler de studerende, at de knap kender hinanden ud over dem, man har været i gruppe med.

Sygeplejefagligt står de Netstuderende ikke uden undervisere qua e-tiviteterne, men de står alene i den læringsmæssige udførelse af dem. Det, at de studerende står alene i den læringspraktiske forvaltning af Netuddannelsesforløbets e-pædagogiske krav og muligheder, er ikke alene tankevækkende. Det er en hovedudfordring for Projekt Netuddannelsen.

På baggrund af mine analyser kan udfordringen præciseres og fokuseres. I relation til de grupper som underviserne vurderer som lavt præsterende studerende, kan man fastholde, at de studerende

mangler støtte til at udvikle de digitale læringsfællesskaber og til at gennemføre studieaktiviteter, hvor man udfordrer sig selv og andre. For disse grupper er manglende støtte og tilstedevær af underviser og undervisning/vejledning fatalt. Men selvom en fokuseret refleksion i samspil med undervisernes egne beskrivelser af de Netstuderendes faglige niveau og præstationer er nødvendig, vil jeg dog fastholde at mit feltarbejde og mine analyser primært lægger op til refleksion af det, jeg kalder hovedudfordringen. For hvis de studerende i den læringspraktiske forvaltning står alene, så betyder det jo, at ingen andre parter i Netuddannelsens forløb har prøvet eller udforsket de læringspraktiske konsekvenser af Projekt Netuddannelsens ideer og planer for netbaseret undervisning og læring.

Netforløbets undervisergrupper har prøvet de planlægningspraktiske, men ikke de læringspraktiske konsekvenser. I så henseende er de Netstuderende og studiegrupperne i egentlig forstand e-pædagogikkens de praktiske pionerer. Og derfor skal hovedudfordringen også kommes i møde ved at se på, hvad de læringspraktiske pionerer kan bidrage med for at støtte Projekt Netuddannelsens fortsatte udvikling. På denne baggrund skal afhandlingens konkluderende kapitel rumme såvel forløbsanalysens organisatoriske og pædagogiske dimensioner som underviser og studenterperspektiver. Men e-pædagogikkens og den netbaserede undervisnings læringspraktiske perspektiver kan frugtbart fastholdes ved at lade de Netstuderendes digitale læringsfællesskaber peger fremover.

Kapitel 12. Opsummeringer og perspektiver

Afhandlingen baseres på etnografiske studier og følgeforskning af udviklingsprojektet Netuddannelsen. Afhandlingen fremlægger empiriske analyser, der følger Netuddannelsens pionerårgang, giver overblik over forløbet samt en dybere indsigt i, hvordan sygeplejestuderende håndterer det netbaserede studieliv. Samtidigt gives overblik og indsigt i, hvordan organisationen arbejder med at inkludere et netbaseret udbud i forhold til curriculum, underviser- og studentergrupper samt samarbejdspartnere.

På denne baggrund afspejler afhandlingens forløbsanalyser interessen for såvel organisationsudvikling som e-pædagogisk udvikling. Afhandlingens næranalyser fokuserer først på organisationens og undervisergruppernes håndtering af den netbaserede uddannelsespraksis, dernæst på de studerendes håndtering af den netbaserede læringspraksis.

Metodisk er feltarbejdet inspireret af etnografiske metoder og casestudier beskrevet som metodisk mangefold. Feltstudiernes kendetegn er desuden, at jeg med observationer foretaget hjemme i de Netstuderendes eget hjem, eksperimenterer med metoder til at følge skiftet mellem online og offline læringssituationer. Forskningsprojektet bidrager her med en fornyelse af de klassiske observationer af klasseværelset som rum for læring.

Teoretisk har Projekt Netuddannelsens organisatoriske og pædagogiske udvikling krævet inddragelse af teorier og begreber, der skærper blikket for såvel de organisatoriske læringstræk, som de undervisnings- og praktisk situationelle læringstræk. Afhandlingens teoretisk-begrebslige baggrund refererer således primært til fremstillinger af Argyris & Schön (1996, 1974) og Lave & Wenger (1991, 2003).

Afhandlingens empiriske baggrund er Netuddannelsen, betragtet som et innovativt e-pædagogisk alternativ, der inspireret af Gilly Salmon skal udvikle 'koncepter for e-didaktik'. Dette e-pædagogiske inspirationsgrundlag markerer for Netuddannelsen, at udviklingen af e-tiviteterne, der guider de studerende, bliver det bærende didaktiske element.

Med Netuddannelsens e-pædagogiske ambitioner og den formelle rammesætning som udgangspunkt følger jeg i afhandlingen den praktiske implementering af det nye online rum for læring. Her skærpes analysen af underviserne, som e-pædagogikkens planlæggere, og af studerende, som udviklere af studiegruppernes digitaliserede læringsfællesskaber. Med feltarbejdet og de eftergående analyser rummes hele spektret fra observation af undervisernes planlægningsmøder og Temadage til observation af studiesituationen hjemme hos de Netstuderende. Med skiftet til

den hjemlige kontekst viser næranalyserne, hvad det betyder, at de Netstuderende studerer sygepleje hjemmefra.

Afhandlingens resultater

Feltforskningens resultater fremlægges i afhandlingens Del II som en forløbsanalyse og i Del III og IV som tematiske og problemorienterede næranalyser. Herigennem giver afhandlingen et forløbsanalytisk samlende svar på forskningsspørgsmålet, der dernæst udfoldes omkring hovedtemaer og problemstillinger i de enkelte kapitlers analyser.

Forløbsanalysen fremlægges i *kapitel 5* (Del II) og dækker perioden fra Projekt Netuddannelsens start til pionerårgangen af Netstuderende dimitterer fem år senere. Netuddannelsesforløbets faser karakteriseres som et organisatorisk og et pædagogisk udviklingsarbejde, der følger netbaserings implementering. Med inddragelse af Argyris og Schöns teori og begrebssæt viser analysen, hvordan Projekt Netuddannelsens e-pædagogiske udvikling får karakter af double-loop læring. Projekt Netuddannelsen egne ambitioner, om at ville 'mere end blot at sætte strøm til' det bestående curriculum, genfindes, og Netuddannelsen fremstår som alternativ til både de konventionelle fjernstudier og campusbaserede studier. Double-loop læringen understøttes organisatorisk af Temadagene, hvor såvel ledelses- som underviserniveau konfronteres med og reflekterer over de basale værdier, antagelser og normer, der knytter sig til implementering af netbaseret uddannelse. Med Temadagene som et fortløbende forum skaber Projekt Netuddannelsen muligheden for organisatorisk læring og forandringer i takt med de udfordringer, Netuddannelsen stilles overfor. Double-loop læringen sættes dog også i relief af de uddannelsesmæssige og curriculære betingelser. Når forløbsanalysen nemlig nærmer sig de uddannelses- og undervisningspraktiske niveauer og fokuseres på den online del af den teoretiske uddannelse, må de karakteristiske single-loop betingelser og deres konsekvenser fastholdes. Her refererer analysen til konsekvenser af såvel bekendtgørelsesmæssige, organisatoriske og økonomiske betingelser og rammesætninger.

Analysen af Netuddannelsesforløbets faser viser forløbets karakteristika og fremdrager de hovedtemaer og problemstillinger, som de involverede undervisergrupper rejser. Fase 1 præges af optagethed af at skifte fra vanlig campusundervisning til udvikling af e-pædagogiske strategier og forståelse. Desuden præges fasen konkret af planlægning og udarbejdelse af de e-pædagogiske forskrifter. Analysen kan her fastholde, hvordan den e-pædagogiske platform

bygges op, og hvilke intentioner og formål de e-pædagogiske aktiviteter, de såkaldte e-tiviteter, planlægges efter. Dernæst fastholder analysen om fase 2 implementeringen og aktørernes, og forløbets, første interne evaluering. Det tydeliggøres, hvordan e-tiviteterne er blevet forløbets omdrejningspunkt for drøftelser om Netunderviserrollen. Desuden udfordres den e-pædagogiske platform teknologisk af dét, der i miljøet omtales som 'børnesygdomme'. Hvor analysen fastholder fase 1 og 2 i en karakteristik, der følger Projekt Netuddannelsens e-pædagogiske idé- og programgrundlag, viser analysen af fase 3 et skifte. Fase 3 synes nemlig præget af tvivl om, hvorvidt Projekt Netuddannelsen gør det 'rigtige'. Kendetegnende for fase 4 og Temadagenes selvrefleksive drøftelser er, at hele forløbet bringes i erindring, men også står uforløst. Til de store uforløste temaer hører afklaring af e-pædagogikkens - og Netunderviserens rolle, samt afklaring af relationen og interaktionen mellem undervisere og de studerende som 'hold' og 'studiegruppe'. De netbaserede perioders vejledning og feedback står ligeledes uafklarede. Endelig er fortolkninger af e-tiviteters strukturerende virkning uforløst med drøftelser, der bevæger sig i et polært spektrum af for meget/for lidt lærerstyring, selvstændige/uselvstændige studerende. Underviserne kan ikke følge de selvforvaltende digitale læringsfællesskaber, som de studerende udvikler, og de Netstuderende forstår ikke at udnytte underviserne som vejledere i disse online perioder. Men uanset det uforløste og uanset forskellige syn på e-tivitetsforløbene er der ingen tvivl om, at e-tiviteterne i sig selv synes at blive vurderet som en positiv udfordring og som en god struktur.

På denne baggrund gennemføres afhandlingens Del III som næranalytiske nedslag i e-tivitetsforløbene, således at e-tiviteters planlagte form, indhold og strukturerende virkning belyses. Med inspiration fra Løvlie (1972) og Dale (1999) gennemførtes næranalyserne successivt over flere kapitler relateret til den didaktisk proces' tre praksisniveauer og referencer til planlægning, gennemførelse, evaluering. Undervejs skiftes perspektiv i bevægelsen fra underviser til studenterperspektiv.

I *kapitel 6* fastholder analysen forholdet mellem Projekt Netuddannelsens e-pædagogiske intentioner og den faktiske undervisnings- og læringspraksis. Projekt Netuddannelsens konstruktion af en e-pædagogisk platform med e-tiviteter som det bærende element fremstår og fungerer nyskabende. Dog har Projekt Netuddannelsen, i forhold til inspirationsgrundlaget nedtonet Salmons vægtning af e-moderation. Projekt Netuddannelsens egne vægtninger og placering af e-tiviteterne fastholdes herefter, som projektets forsøg på at skabe en helhed.

Analysen viser, hvordan e-tiviteterne i uddannelsespraktisk forstand fungerer sammenhængs-
skabende. E-tiviteterne bliver således bindemidlet mellem onlineforløbets enkelte dele og de
studerendes gennemførelse af modulerne.

I *kapitel 7* koncentrerer analysen om e-tivitetslogikkens gennemslag i undervisergruppen. Det
fremgår, hvordan 'det at udforme e-tiviteter' for underviserne bliver til *måden* at undervise på i
den netbaserede sammenhæng. Analysen fremdrager de nye underviserfunktioner i
Netuddannelsen og viser vægtlægningen. I forløbets start har funktionen som 'Planlægger' vægt,
form og fylde. Undervisningsforløbets midte som 'Underviser' og afslutningen som
'Feedback'er' fremstår funktionsmæssigt tyndere. Funktionen som 'Underviser', der følger
holdet, er næsten ubeskrevet i det netbaserede undervisningsforløb. Underviseren i funktion som
vejleder aktiveres kun ved forespørgsel fra de Netstuderende – og det sker sjældent. Samtidig
med, at Netunderviserne tydeliggøres som planlægningsprocessens dominante, spores
underviserstyring og e-tiviteters de strukturerende virkninger, som problem. Struktureringen
får skæret af at være ekstraordinære virkninger og som sådan overraskende og utilsigtede
virkninger i forhold til udvikling af e-pædagogisk praksis. For underviserne betones det
ekstraordinære ved, at planlægningsfasen tillægges stor vægt, og flere undervisningsfunktioner
fremskrives som instruktive lag ind i e-tivitetstekst og -planlægning. Med analysen skærpes
således planlægningsprocessens underviserstyring og e-tiviteten som 'den lærerstillede opgave'
som en tendens til skolificering af underviser/studerende relationen.

Kapitel 8 foretager en perspektivforskydning til de studerende og koncentrerer analysen af,
hvordan arbejdet med e-tiviteterne, for de Netstuderende, bliver til *måden* at studere på.
Tendensen til skolificering modvirkes af de Netstuderende i samspil med overtagelse af ansvaret
i studiegruppen og udviklingen af det digitale læringsfællesskab. Analysen viser de studerendes
selvforvaltning og eksemplificerer, hvordan de Netstuderende håndterer den online studieperiode
og dens fravær af 'Underviser'-funktioner i egentlig forstand. Som analysen fastholder, tager de
Netstuderende selvstændigt ansvar for såvel opstart som færdiggørelse af e-tiviteters opgaver.
E-tiviteters strukturerende virkninger, skærper analysen, som befordrende for både de
Netstuderendes aktivitet og for deres udvikling af selvforvaltende læringsfællesskaber. Samtidig
fremdrager analysen, hvordan udvikling af læringsfællesskaber influeres af de studerendes
forskellige studiestrategier.

Med de forskellige strategier som baggrund pointeres, at de Netstuderende synes at finde tryghed
i den e-tivitsstyrede struktur og deres egen forvaltning af studenterrollen som 'aktive og

selvstændige'. I forlængelse heraf viser analysen, hvordan de Netstuderende håndterer de netbaserede måder at studere på i de forskellige læringskontekster, der også indebærer at 'eget hjem' bliver en vigtig kontekst.

Afhandlingens Del IV fokuserer derfor næranalyserne i *kapitel 9 og 10* på de Netstuderendes håndtering af den studie- og læringspraktiske situation med 'det hjemlige' som kontekst. Det vises, hvordan de studerendes selvforvaltningsstrategi gøres virksom som tids- og opgaveforvaltning kombineret med karakteristiske til- og fravalg, der skiftevis begrundes i forhold til studie, familie og arbejde.

Med fokus på de Netstuderendes håndtering af hjemmet som en læringskontekst vises, hvorledes de Netstuderende håndterer sammenstødet mellem de formelle og uformelle læringsmiljøer. Studiets officielle rammer, mål og planer flytter så at sige over i et ellers uformelt læringsmiljø styret af hverdagslivets sociale og kulturelle praksis. Analysen viser, hvordan hjemmet trænger sig på, men viser samtidig, hvordan de studerende indretter kontor, studie og skolevirksomhed og hermed skaber plads til læringsrummet i hjemmet. På baggrund af observationer af hvordan de Netstuderende skaber 'plads og rum' til sig selv, viser analysen dernæst, hvordan de studerende interagerer og kommunikerer med de øvrige studiefæller i studiegruppen. Her iagttages udviklingen af et digitaliseret læringsfællesskab. Her iagttages tillige, hvordan de Netstuderende prioriterer og målretter deres inddragelse af teknologi efter, hvad der fungerer og er nødvendigt for at interagere og kommunikere i studiegruppens læringsfællesskab. Således bliver de obligatoriske referencer til VIAs LMS-system, VIAMeeting og egne computere suppleret med mobiltelefon, de Netstuderendes foretrukne version.

I *kapitel 11* afrundes de empiriske analyser ved at fokusere på læringsudbyttet og de studerendes strategiske håndtering af det netbaserede læringsforløb. Analysen skelner mellem studiegrupper, der udvikler henholdsvis en udfordringsorienteret og en pragmatisk strategi. Herigennem søger de studerende at navigere mellem de krav og muligheder, som e-pædagogikken indrammer som dybde- og overfladelæring. De udfordringsorienterede studiegrupper lader sig udfordre af muligheder for dybdelæring og håndterer de nødvendige aspekter af overfladelæring. De pragmatisk orienterede grupper holder sig til en overfladestrategiske håndtering af de krævede sygeplejefaglige læreområder. På denne baggrund fastholder analysen de læringspraktiske konsekvenser og læringsudbytter set i studenterperspektivet. Ved dernæst at følge Netundervisernes vurderinger og karakteristik af henholdsvis lavt og højt præsterende grupper/studerende, fastholdes de interne drøftelser om læringsudbyttet i skiftende sygeplejefaglige og studiesociale

vendinger. For de Netstuderende er dette knyttet til studiegruppens digitaliserede læringsfællesskab som det, der bedst sikrer, at de gennemfører uddannelsesforløbet.

Med opsummering af Del IV fastholdes henholdsvis undervisernes og de studerendes funktioner og strategier i det studieforløb, som de e-pædagogiske intentioner og tiltag har rammesat. Samtidig lægger mine analyser op til refleksion af de udfordringer, som Netuddannelsesforløbet og pionerårgangens undervisere og studentergrupper gør synlige.

Set fra de Netstuderendes perspektiv udfordrer de 'underviserløse' perioder i studiegruppen til at påtage sig ansvaret for den netbaserede læringspraktiske udførelse. Det betyder, at de studerende er parten, der har afprøvet eller udforsket de læringspraktiske konsekvenser af Projekt Netuddannelsens udvikling. I så henseende er de Netstuderende og studiegrupperne e-pædagogikkens læringspraktiske pionerer.

Set fra Netundervisernes perspektiv udfordrer Netuddannelsens opstart dem til at påtage sig ansvaret for den netbaserede e-pædagogiske planlægnings praktiske udførelse. Det betyder, at Netuddannelsens undervisergrupper er parten, der har afprøvet eller udforsket de curriculære og planlægningspraktiske konsekvenser af Projekt Netuddannelsens udvikling. I så henseende er underviserne e-pædagogikkens planlægningspraktiske pionerer.

Om den samlede feltforskning og feltarbejdets forløbsstudier fastholder jeg naturligvis, at hele årgangen og hele rækken af involverede projekt-, underviser- og studentergrupper samt samarbejdspartnere har del i pionervirksomheden. Betragter jeg samlet de organisatoriske og e-pædagogiske udviklingstræk, er alle involverede parter vigtige. Men fastholder jeg, som ovenfor, de særlige udfordringer set i henholdsvis underviser- og studenterperspektiver, påkalder de sig opmærksomhed. Undervisergruppernes e-pædagogiske planlægningserfaringer og de studerendes læringspraktiske erfaringer med netbaseret læring er begge, for udvikling af e-pædagogikken, vægtige erfaringsgrundlag. I så henseende vægtigt grundlag for en perspektivering som jeg afslutningsvist kommenterer.

En perspektiverende kommentar

Afhandlingens analyser giver anledning til at følge, men tillige problematisere undervisernes syn på forholdet mellem e-pædagogisk planlægning, undervisning og vejledning samt de Netstuderendes syn på netbaseret læring. Som analyserne har klargjort, var potentialerne markeret som den netbaserede uddannelsesmuligheder og -krav. Undervejs i forløbet blev det

vanskelige og ikke-indfrie potentialer markeret som temaer og problemstillinger, de involverede ville debattere.

Den netbaserede kontekst synes at fordre mere end vanligt og ikke alt understøttes af Netuddannelsen. Som skærpet i næranalyserne, opnår de Netstuderende højere læringsudbytte, hvis de studiestrategiske handlinger fastholdes som de Netstuderendes selvforvaltning af tid og rum. Selvforvaltningen gælder også de Netstuderendes teknologianvendelse som praktisk målrettet mod færdigheder til at interagere og kommunikere med studiegruppen. I de 'underviserløse' studieperioder synes det tillige væsentligt, at de Netstuderende formår at udvikle en udfordringsorienteret strategi. Det fungerer samtidig som en vigtig ballast for udviklingen af et digitaliseret læringsfællesskab. De studerende italesætter selv dette, som den bedste sikring til at gennemføre uddannelsen.

Med afhandlingen sættes således fornyet fokus på betydningen af de Netstuderendes udvikling af specifikke netbaserede studiestrategier – samt understøttelsen af samme. Samtidig giver min afhandlings analyser indblik i og ny viden om, hvorledes Netstuderende studerer. Dette er et vigtigt erfarings- og vidensreservoir, der kan bidrage til refleksionen over den fortsatte udvikling af e-pædagogik og netbaseret uddannelse.

I Projekt Netuddannelsen oprindelig opdrag fra VIAs ledelse lå også en forventning om, at elementer fra Netuddannelsen kunne bruges ind i campusuddannelserne. E-tiviteternes aktiverende aspekter og potentialer vakte her genklang, og Netundervisere har succesfuldt inddraget deres e-tiviteter i en flipped learning tilgang. I så henseende bekræfter afhandlingens analyser e-tiviteternes potentialer. Min afhandling problematiserer imidlertid også anvendelsen af e-tiviteterne. Jeg finder fx den punktvisse indførelse af online elementer i campusuddannelser problematisk. E-tiviteternes styrke skal snarere betragtes som et samlet forløb, hvor de læringspraktiske udførelser og resultater er inddraget i de Netstuderendes selvforvaltende forløb.

På denne baggrund fastholder jeg, at mine de e-pædagogiske- og organisationsorienterede analyser især finder værdi som samlet forløbsanalyse, der dernæst går i dybden med udvalgte vigtige temaer og problemstillinger. Herigennem bidrager afhandlingen med nye perspektiver på netbaseret sygeplejerske(professions)uddannelse, og er egnet som forsknings- og praksisbaseret indlæg i drøftelsen af fremtidens netbaserede professionsuddannelser.

Resumé

Afhandlingen baseres på feltforskning og etnografiske forløbsstudier, hvor et udviklingsprojekt om netbaseret sygeplejerskeuddannelse, kaldet Projekt Netuddannelsen, er fulgt over en femårig periode. Netuddannelsesforløbet er fulgt som organisations- og pædagogikudvikling i fuld skala. På denne baggrund fremlægger afhandlingen feltforskningens resultater som forløbsanalyser og empiriske næranalyser af organisationens, undervisergruppernes og de studerendes implementering og håndtering af den netbaserede læringspraksis.

Metodisk er feltarbejdet udviklet efter principper om metodisk mangefold, hvor der observeres i skiftende kontekster, inklusive observationer af læringssituationer foretaget i de Netstuderendes eget hjem. Den klassiske klasserumsforsknings forståelse af rummet for læring udfordres både metodisk og begrebsligt. Samtidig skærpes analysen af de organisatoriske læringstræk gennem afhandlingens reference til et teoretisk begrebsligt grundlag fra Argyris & Schön og Lave & Wenger.

Forløbsanalysen følger Projekt Netuddannelsens udspring og ambitioner om at ville 'andet og mere end blot at sætte strøm til' det bestående curriculum og viser, hvordan Netuddannelsen fremstår som et netbaseret e-pædagogisk alternativ til de konventionelle studier. En tendens til at udvikle double-loop læring understøttes organisatorisk af Temadage, der som et fortløbende forum skaber muligheden for organisatorisk inquiry, læring og forandringer. Samtidigt viser analysen, hvordan tendensen til double-loop læring sættes i relief af single-loop betingelser og af de bekendtgørelsesmæssige, organisatoriske og økonomiske rammesætninger.

De empiriske næranalyser viser, hvordan udviklingen af en e-pædagogisk platform med e-tiviteter (online studieaktiviteter) fungerer som det bærende element og som sammenhængsskabende i det nye online rum for læring. E-tiviteterne bliver således bindemidlet mellem onlineforløbets enkelte dele og de studerendes gennemførelse af modulerne.

Næranalyserne viser, hvordan 'det at udforme e-tiviteter' for underviserne bliver til måden at undervise på i den netbaserede sammenhæng. Men analyserne viser også, hvordan denne nye undervisningsmåde fortættes i planlægningsprocessen og her bliver til en række lærerplanlagte og lærerstyrede aktiviteter. Om end utilsigtet fremstår e-tiviteten som 'den lærerstillede opgave', og serien af e-tiviteter præges af en tendens til skolificering.

For analyserne repræsenterer skiftet mellem underviser- og studenterperspektiver også et skift i forhold til de undervisnings- og læringspraktiske sammenhænge og tendenser. Idet næranalyserne fokuserer på de Netstuderende ses nemlig, at tendensen til skolificering modvirkes. De Netstuderende tager ansvarsoverdragelse på sig i deres forvaltning af studenterrollen som 'aktive og selvstændige' derhjemme.

Analysen af læringssituationen med hjemmet som kontekst viser, hvorledes de Netstuderende håndterer sammenstødet mellem de formelle og uformelle læringsmiljøer og skaber 'plads og rum' til studiet. De studerendes praktiske håndtering afspejler de forskellige strategier, der i analysen karakteriseres som henholdsvis en pragmatisk og en udfordringsorienteret studiestrategi. På denne baggrund viser næranalyser, hvordan de studerende udvikler de digitale læringsfællesskaber strategisk og praktisk målrettet mod studiegruppen. Denne studiegruppe er i de studerendes optik den bedste sikring af, at uddannelsen kan gennemføres.

Med de empiriske analyser gennemført over henholdsvis underviser- og studenterperspektivet, fastholdes den samlede analyses overordnede e-pædagogiske udviklingsperspektiv. Med det e-pædagogiske perspektiv intakt bidrager afhandlingens analyser med ny viden og empirisk ballast, som også må betragtes som et praksisorienteret indlæg i drøftelsen af fremtidens netbaserede professionsuddannelser.

Summary

The thesis is based on fieldwork and ethnographic studies conducted in a development project on a net-based nurse education, called the *NETeducation*. The *NETeducation* has been followed full-scale as organizational and pedagogical development project over a five-year period. Against this background, the thesis presents the results of the field work as process analyzes and empirical close-up analyzes of the implementation and management of the net-based learning practice in both organizational-, teacher group- and student perspectives.

Methodically, the fieldwork has been developed referring to principles of methodical multiplicity, where observations are made in changing contexts, including observations of learning situations made in the *NETstudents'* own home. The classical classroom research's understanding of the learning space is challenged both methodically and conceptually. At the same time, the analysis of organizational learning is strengthened through references to theoretical conceptual frameworks developed by Argyris & Schön and Lave & Wenger.

The process analysis follows the origins of *NETeducation* and the project's own ambitions to "do more than just power up" the existing nurse curriculum. The analysis shows how the *NETeducation* appears as an online e-pedagogical alternative to the conventional studies. A tendency to develop double-loop learning is supported organizationally by so-called 'Networking Days' (Temadage), which as a continuous forum creates the opportunity for organizational inquiry, learning and change. At the same time, the analysis shows how the trend towards double-loop learning is put into relief by single-loop conditions and by educational regulations and organizational and economic frameworks.

The empirical close-up analyzes show how the development of an e-pedagogical platform with e-tivities (online study activities) functions as the dominant element and as cohesive in the new online space for learning. The e-tivities thus become the binder between the individual parts of the online course and the students' completion of the full modules.

Further, the close-up analyzes show how 'designing e-tivities' in a teacher perspective becomes the way to teach in the net-based context. The analyzes also show how this new teaching method is condensed in the planning process and turns into a number of teacher-planned and teacher-directed activities. As such, the series of e-tivities is characterized by a tendency to schoolification.

In the analyzes, a shift between teacher and student perspectives represents a shift in relation to the practical contexts of teaching and learning and the tendencies. As the close-up analysis focuses on the *NETstudents*, it is shown how the tendency to schoolification is counteracted. At home, the *NETstudents* take on responsibility in their management of the student role as both 'active and independent'.

The analysis of the learning situation with student homes as context shows how the *NETstudents* manage the clash between the formal and informal learning environments and how they create 'space' for their studies. The students' practical handling reflects the different strategies that are characterized as a pragmatic study strategy and a challenge-oriented study strategy. Against this background, the close-up analyzes show how the students develop digital learning communities both strategically and practically targeted towards the study group. In students' perspectives, the study group as a digital learning community is the best way to ensure that the educational program can be completed.

With the empirical analyzes focusing on teacher and student perspectives respectively, the overall e-pedagogical development perspective of the analysis is maintained. With the e-pedagogical perspective intact, the thesis contributes with new knowledge and empirical grounding, which must also be regarded as a practice-oriented contribution to the discussion of the future net-based profession-orientated educations.

Referenceliste

- Agertoft, A., Bjørnshave, I., Lerche Nielsen, J., & Nilausen, L. (2003). *Deltager i en netbaseret læring: en guide til samarbejde*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Allan, H. T., O'Driscoll, M., Simpson, V., & Shawe, J. (2013). Teachers' views of using e-learning for non-traditional students in higher education across three disciplines [nursing, chemistry and management] at a time of massification and increased diversity in higher education. *Nurse Education Today*, 33(9), 1068–1073.
- Argyris, C. (1993). *On organizational learning*. Cambridge, Mass: Blackwell Publishers.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Ma: Addison-Wesley.
- Atkinson, P. (2015). *For ethnography*. Los Angeles: SAGE.
- Austring, B. D. (2011). E-læring - en go' gammel nyhed. Hentet fra https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/FU/Udvikling_af_uddannelserne/UCSJ_laering/Benney_D._Austring_E-laering_-_en_god_gammel_nyhed.pdf
- Austring, B. D., Gaarskjær, D., & Bille, T. (2010). Studerendes e-læringsstrategier i pædagoguddannelsen. *Læring & Medier*, 3(4).
- Biesta, G. J. J. (2005). Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54–66.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University* (1. udg.). Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (Reprinted). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4. ed). Maidenhead: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bjørnshave, I., Lerche Nielsen, J., Nilausen, L., & Agertoft, A. (2003). *Netbaseret kollaborativ læring: en guide til undervisere*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Blok, R. (2005). *Undervisningen i netværket: e-læring, e-struktion og e-tiviteter*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Borgnakke, K. (1989). Lærerfunktioner - i en erfarings- og kønsbevidst pædagogisk praksis? *Unge Pædagoger*, (8), 12–19.
- Borgnakke, K. (1990). Pædagogisk feltforskning - Fra vision over ideerne til praksis. I Projekt Helhedsskolens projektgruppe (Red.), *På vej mod en helhedsskole. Beskrivelse af 14 udviklingsprojekter: Projekt Helhedsskolen Delrapport 1*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk teori og metode*. Thesis, Danmarks Universitetsforlag, Kbh.
- Borgnakke, K. (2007). IT og nye læringsstrategier i gymnasiet - et feltarbejde i it-baseret skole- og pædagogikudvikling. I K. Borgnakke (Red.), *Nye læringsstrategier i de gymnasiale uddannelser. Casestudier i IT-klasser og projektarbejde*. Odense: Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Borgnakke, K. (2008). Evalueringsstrategier - i den pædagogiske kontekst. I K. Borgnakke (Red.), *Evaluerings spændingsfelter* (s. 9–66). Klim.
- Borgnakke, K. (2011). *Et universitet er et sted, der forsker i alt - undtagen i sig selv og sin egen virksomhed : rapport om den forskningsfaglige baggrund for udvikling af universitetspædagogisk forskning*. Kbh.: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. Kbh.: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Borgnakke, K. (2014). Uddannelsesstrategier mellem skolastikken og klinikken - på vej mod et styrket professionspædagogisk paradigme? I K. Borgnakke (Red.), *Vekselvirkninger og samspil - mellem teoretiske og kliniske studier i sygeplejerskeuddannelsen*. ViaSysteme.
- Borgnakke, K. (2018). Lærerfaglighed og didaktisering - empirisk analytisk set. I T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (Red.), *Didaktik i udvikling* (s. 296–312). Aarhus: Klim.
- Borgnakke, K., & Lyngsø, A. (2014a). E-pedagogical strategies in the profession oriented learning context. Præsenteret ved The 2014 Oxford Ethnography and Education Conference, Oxford, England.
- Borgnakke, K., & Lyngsø, A. (2014b). Going on- and off-line: Following the course in the light of e-pedagogical concepts. I P. Landri, A. Maccarini, & R. De Rosa (Red.), *Networked*

- Together: Designing Participatory Research in Online Ethnography* (s. 61–74). Hentet fra <http://irppsepub.altervista.org/ojs/index.php/mono/issue/view/22>
- Borgnakke, K., & Lyngsø, A. (2015). Identifying e-pedagogical strategies and teacher and students positions. Præsenteret ved Rethinking Educational Ethnography, Researching on-line communities and interactions., Borås, Sverige.
- Bottrup, P. (1999). *Læringsrum i arbejdslivet. Et kritisk blik på den Lærende Organisation* (Ph.d. afhandling). Roskilde Universitetscenter, Institut for Miljø, Teknologi og Samfund.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 463–479). København: Hans Reitzels Forlag.
- Button, D., Harrington, A., & Belan, I. (2014). E-learning & information communication technology (ICT) in nursing education: A review of the literature. *Nurse Education Today*, 34(10), 1311–1323. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.05.002>
- Christensen, G. (2013). *Projekt grupper : en undersøgelse af subjektiveringsmekanismer i gruppe- og projektarbejde på universitetsniveau*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Christensen, L., & Søndergaard, S. (2009). Planlægning af netbaseret undervisning - udkast til en helhedsorienteret didaktisk model. I H. Rander, L. Boysen, & O. Goldbech (Red.), *En moderne voksendidaktik* (1. udg., s. 148–194). Alinea.
- Christensen, R. O., Nørby, S. B., & Mortensen, T. S. (2011). Rapport om netundervisning på Pædagoguddannelsen Nordsjælland/UCC Nord. Hentet fra https://ucc.dk/sites/default/files/analyse_af_netpaedagoguddannelsen_2011.pdf
- Clarke, A. E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576.
- Cobb, S. C. (2011). Social presence, satisfaction, and perceived learning of RN-to-BSN students in Web-based nursing courses. *Nursing Education Perspectives*, 32(2), 115–119.
- Czarniawska, B. (2014). Why I think shadowing is the best field technique in management and organization studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 90–93. <https://doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1198>
- Dacanay, A. P., Vaughn, S., Orr, M., Andre, J., & Mort, K. (2015). Factors contributing to nursing distance education student success. *Journal of Nursing Education & Practice*, 5(2), 34–39.

- Dahler-Larsen, P. (Red.). (2003). *Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1999). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Damvad. (2013). Evaluering af FlexVid - Slutevaluering. Hentet fra <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Forskning/FlexVid-Slutevaluering.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2014). *E-læring på læreruddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen*. Kbh.: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danske Professionshøjskoler. (2014). Studieaktivitetsmodellen. Hentet fra <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/2474-2/>
- Dau, S. (2015). Studerendes orientering i fleksible professionsuddannelsers læringsrum. Aalborg University Press. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00007>
- Det Humanistiske Fakultets Forskningsetiske Komité. (2016). Vejledning til forskere der søger om godkendelse af deres forskningsprojekt ved Det Humanistiske Fakultets Forskningsetiske Komité. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Hentet fra http://humanities.ku.dk/research/ethic_committee/guidelines/Vejledning_DenForskningsEtiskeKomite.pdf
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2000). Virtuelle læringsmiljøer på et projektpædagogisk grundlag. I S. Heilesen (Red.), *At undervise med IKT* (1. udg., s. 217–234). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2002). CSCL - Computer Supported Collaborative Learning. I *Uddannelse, læring og IT - 26 forskere og praktikere gør status på området* (1. udg., s. 53–64). Kbh: Undervisningsministeriet.
- Douglas, T. ; S., Susan ;. Iglesias, Miguel ;. Dowlman, Michele ;. Eri, Raj. (2016). The Feedback Process: Perspectives of First and Second Year Undergraduate Students in the Disciplines of Education, Health Science and Nursing. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1).
- Du, S., Liu, Z., Liu, S., Yin, H., Xu, G., Zhang, H., & Wang, A. (2013). Web-based distance learning for nurse education: A systematic review. *International Nursing Review*, 60(2), 167–177.
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63.

- Dyke, S. (2013). Utilising a blended ethnographic approach to explore the online and offline lives of pro-ana community members. *Ethnography and Education*, 8(2), 146–161. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792505>
- Esbensen, G. L. (2015). *At lære teknologiforståelse gennem handlerækkefølger - En pædagogisk antropologisk kulturanalyse af sygeplejestuderendes læreprocesser med teknologi i krydsgående figured worlds*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- European Commission. (2018). Indekset over den digitale økonomi og det digitale samfund (DESI) 2018 landerapport Danmark. EU. Hentet fra <file:///C:/Users/anly/Downloads/DK-DESI2018-Country-Profile-LANGpdf.pdf>
- Falbe-Hansen, M. (2017). Digital mediering af undervisning medfører større spredning af læringsniveauet: et komparativt casestudium af traditionel face to face-undervisning kontra digital medieret undervisning. Præsenteret ved TAL2017. Teaching for Active Learning, Syddansk Universitet, Odense.
- Fine, M. (1994). Working the hyphens. Reinventing Self and Other in Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 70–82). SAGE.
- Fredskild, T. U. (2007). *Studieformer i sygeplejerskeuddannelsen. En analyse af sygeplejerskeuddannelsen udbudt i tre forskellige regi: under den traditionelle studieform, via fjernstudie og som merituddannelse. Fokus er lagt på analyse af fjernstudieformen set i relation til de øvrige studieformer. Ph.d. afhandling*.
- Fredskild, T. U. (2015). 25 år med den digitale udvikling i sygeplejerskeuddannelsen. *UddannelsesNyt. Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker*, 2015(4), 13–19.
- Fritze, Y. (2004). *Mediet gør en forskel - en komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning*. Syddansk Universitet, Odense.
- Griffiths, B. (2016). A Faculty's Approach to Distance Learning Standardization. *Teaching & Learning in Nursing*, 11(4), 157–162.
- Gynther, K. (2005). *Blended learning: it og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hallowell, E. M. (2007). *CrazyBusy: overstretched, overbooked, and about to snap : strategies for handling your fast-paced life*.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography : principles in practice* (2. udg.). London: Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3rd ed). London ; New York: Routledge.
- Hasse, C., & Brok, L. S. (2015). *Teku-modellen - teknologiforståelse i professionerne*. U Press.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 55–80). Hans Reitzels Forlag.
- Haugsbakk, G. (2011). How Political Ambitions Replace Teacher Involvement: Some Critical Perspectives on the Introduction of ICT in Norwegian Schools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(04), 239–256.
- Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. (2007). The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: A Critical Analysis of the Use of ICT in the Curricular Field. *European Educational Research Journal*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.1.1>
- Henriksen, C. B., Monty, A., & Porter, J. R. (2010). Globalt læringsmiljø om et globalt problem – en beskrivelse af et tværvidenskabeligt online kursus om klimaforandringer. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 3(6). <https://doi.org/10.7146/lom.v3i6.3906>
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Hine, C. (Red.). (2005). *Virtual methods: issues in social research on the Internet*. Oxford ; New York: Berg.
- Hoffmann, R. L., & Dudjak, L. A. (2012). From Onsite to Online: Lessons Learned From Faculty Pioneers. *Journal of Professional Nursing*, 28(4), 255–258. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2011.11.015>
- Holley, K. A., & Taylor, B. J. (2009). Undergraduate Student Socialization and Learning in an Online Professional Curriculum. *Innovative Higher Education*, 33(4), 257–269.
- James, N., & Busher, H. (2013). Researching hybrid learning communities in the digital age through educational ethnography. *Ethnography and Education*, 8(2), 194–209. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792509>
- Jensen, M. B., Lindorf, M., Norn, M. T., & Aller, S. H. (Red.). (2015). *Styrk uddannelseskvaliteten gennem digitale læringsteknologier*. DEA.
- Jones, J. S., & Watt, S. (Red.). (2010). *Ethnography in social science practice*. London ; New York: Routledge.
- Jordan, A. B. (2006). Make yourself at home: the social construction of research roles in family studies. *Qualitative Research*, 6(2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/1468794106062708>

- Keiding, T. B. (2010). Evaluering af den netbaserede pædagoguddannelse Midt-Vest/Viborg. Hentet fra http://pure.au.dk/portal/files/798/viarappfinal-280210_tbk.pdf
- Kirketerp Nielsen, C. (2018). *Dyrlæge på spil... Uddannelsesetnografiske studier i professionsorienteret spilbaseret læring på den danske dyrlægeuddannelse*. Københavns Universitet, Institut for Veterinær- og Husdyrsvidenskab.
- Klette, K. (2007). Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: Didactics Meets Classroom Studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147–160. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.147>
- Koch, L. F. (2014). The nursing educator's role in e-learning: a literature review. *Nurse Education Today*, 34(11), 1382–1387. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.04.002>
- Kolbæk, R. (2013). *Holdninger til brugen af it i teoretisk uddannelse og klinisk sygepleje hos nystartede sygeplejestuderende*. Ph.d. afhandling. Det Humanistiske Fakultet. Københavns Universitet.
- Kolbæk, R., Klimt, U., Kjølseth, A., & Jørgensen, V. (1999). Undersøgelse vedrørende sygeplejestuderendes adgang til og brug af edb-udstyr i sygeplejestudiet 1997/1998: SIP-projektet.
- Krageskov Eriksen, K., Hansbøl, M., Helms, N. H., & Vestbo, M. (2015). *Velfærd, teknologi og læring i et professionsperspektiv*. Sorø: UCSJ forlag.
- Kramer, T. (2018). *Etnografiske studier i (inter)professionel vejledningspraksis* (Erhvervsph.d.). Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView: introduktion til et håndværk*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Kvalitetsudvalget. (2014). *Høje mål. Fremragende undervisning i videregående uddannelser. Analyserapport*. Uddannelses- og forskningsministeriet.
- Lahti, M., Hätönen, H., & Välimäki, M. (2014). Impact of e-learning on nurses' and student nurses knowledge, skills, and satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 51(1), 136–149. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.12.017>
- Landri, P. (2013). Mobilising ethnographers investigating technologised learning. *Ethnography and Education*, 8(2), 239–254. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792512>

- Larsen, K. (2000). *Praktikuddannelse, kendte og miskendte sider: et observationsstudie af praktikuddannelse inden for sygeplejerskeuddannelsen : Ph.d.-afhandling*. Kbh.: UCSF, Universitetshospitalernes Center for Sygepleje- og omsorgsforskning.
- Lassesen, B. (2011). *Students approach to learning: an empirical investigation of factors associated with student approach to learning*. Aarhus Universitet, Department of Psychology and Behavioural Science.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation* (reprinted). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Leite Funchal Camacho, A. C., Feliciano, G. D., & Silva Leite, B. (2016). TUTORING IN NURSING THROUGH DISTANCE EDUCATION: A REFLECTIVE APPROACH. *Journal of Nursing UFPE / Revista de Enfermagem UFPE*, 10, 3682–3693.
- Li, Z. ; T., Ming-Hsiu ;. Tao, Jinyuan ;. Lorentz, Chris. (2013). Switching to blended learning: The impact on students' academic performance. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(3).
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (2003). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I J. Bjerg (Red.), *Pædagogik - en grundbog til et fag* (3. udg., s. 243–276). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Lu, F., & Lemonde, M. (2013). A Comparison of Online versus Face-to-Face Teaching Delivery in Statistics Instruction for Undergraduate Health Science Students. *Advances in Health Sciences Education*, 18(5), 963–973.
- Lyngsø, A. (2014). Research-based evaluation of web-based professional education focused on professional learning and development of professional identity. Præsenteret ved Emerging Researchers' Conference at ECER, Porto, Portugal.
- Lyngsø, A. (2015). At Home with Students – Observing Online and Offline Contexts. *Seminar.net. Media, Technology & Lifelong Learning*, 11(1). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2362>
- Lyngsø, A., & Kirketerp Nielsen, C. (2016). Alternative rum til læring? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 12(23), 18. <https://doi.org/10.7146/tfp.v12i23.96721>
- Løvlie, L. (1972). Universitetspedagogikk - eller debatten som ble vekk. I N. Mediaas, J. Houge-Thiis, S. Haga, J. Ellingjord, & B. Bjørklid (Red.), *Etablert pedagogik - makt eller avmakt?* (s. 29–35). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Mackay, H. (2005). New connections, familiar settings: issues in the ethnographic study of new media use at home. I C. Hine (Red.), *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet* (s. 129–140). Oxford: Berg.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Mancuso-Murphy J. (2007). Distance education in nursing: an integrated review of online nursing students' experiences with technology-delivered instruction. *Journal of Nursing Education*, 46(6), 252–260.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multisited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
<https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). ON QUALITATIVE DIFFERENCES IN LEARNING: I-OUTCOME AND PROCESS*. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mastel-Smith, B., Post, J., & Lake, P. (2015). Online Teaching: “Are You There, and Do You Care?” *Journal of Nursing Education*, 54(3), 145–151. <https://doi.org/10.3928/01484834-20150218-18>
- McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M., & Martin, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 255–270.
<https://doi.org/10.1111/jan.12509>
- McIntyre, M., McDonald, C., & Racine, L. (2013). A critical analysis of online nursing education: balancing optimistic and cautionary perspectives. *The Canadian Journal of Nursing Research = Revue Canadienne De Recherche En Sciences Infirmières*, 45(1), 36–53.
- Mills, D., & Morton, M. (2013). *Ethnography in education*. London: Sage.
- Monty, A., & Olsen, C. S. (2006). Hvordan bliver studerende aktive i fjernundervisning? Brug af en trinvis, struktureret model til fremme af interaktion og læring. *Tidskrift for universiteternes efter-og videreuddannelse*, (8), 1–13.
- Munich, K. (2014). Social Support for Online Learning: Perspectives of Nursing Students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 29(2).

- Mylov, P. (2003). Læring i og om praksis. I *Pædagogik - en grundbog til et fag* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- New Insight. (2014). *Uddannelsesfremsyn på sundhedsområdet med særlig fokus på professionsbacheloruddannelserne*. Uddannelses- og forskningsministeriet.
- Ng, A., & Widom, J. (2014). Origins of the Modern MOOC (xMOOC). I F. M. Hollands & D. Tirthali (Red.), *Expectations and Reality. Full Report*. (s. 34–47). Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf>
- NMC. (2011). *The Horizon Report. 2011 Edition*. New Media Consortium.
- NMC. (2012). *NMC Horizon report: 2012 higher education edition*. S.l.: New Media Consortium (NMC).
- Nortvig, A. M. (2015). At sidde på skolebænken i egen sofa. Aalborg University Press. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00009>
- Nosek, C. (2003). *Going online. The lived experience of students and teachers in undergraduate nursing education*. University of Wisconsin, Madison.
- Parker Webster, J., & Marques da Silva, S. (2013). Doing educational ethnography in an online world: methodological challenges, choices and innovations. *Ethnography and Education*, 8(2), 123–130. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792508>
- Pasgaard, N. J. (2012). Kortlægning af fjernundervisning. eVidenCenter, Det Nationale Videncenter.
- Patterson, B. J., Krouse, A. M., & Roy, L. (2012). Student outcomes of distance learning in nursing education: an integrative review. *Computers, Informatics, Nursing: CIN*, 30(9), 475–488. <https://doi.org/10.1097/NXN.0b013e3182573ad4>
- Petit dit Dariel, O., Wharrad, H., & Windle, R. (2013). Exploring the underlying factors influencing e-learning adoption in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 69(6), 1289–1300. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06120.x>
- Plante, K., & Asselin, M. E. (2014). Best practices for creating social presence and caring behaviors online. *Nursing Education Perspectives*, 35(4), 219–223.
- Pols, J. (2012). *Care at a distance: on the closeness of technology*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pols, Jeannette, & Moser, I. (2009). Cold technologies versus warm care? On affective and social relations with and through care technologies. *ALTER - European Journal of Disability*

- Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 3(2), 159–178.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2009.01.003>
- Posey, L., & Pintz, C. (2017). Transitioning a bachelor of science in nursing program to blended learning: Successes, challenges & outcomes. *Nurse Education in Practice*, 26, 126–133.
- Rambøll. (2016). Kortlægning. E-læring på videregående uddannelser.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education* (Repr.). London: Routledge.
- Raymond, A., Jacob, E., Jacob, D., & Lyons, J. (2016). Peer learning a pedagogical approach to enhance online learning: A qualitative exploration. *Nurse Education Today*, 44, 165–169.
- Russell, B. H. (2015). The who, what, and how of evaluation within online nursing education: state of the science. *The Journal of Nursing Education*, 54(1), 13–21.
<https://doi.org/10.3928/01484834-20141228-02>
- Røn Noer, V. (2016). “Rigtige sygeplejersker”. *Uddannelsesetnografiske studier af sygeplejestuderendes studieliv og dannelsesprocesser. Ph.d. afhandling*. Det Humanistiske Fakultet. Københavns Universitet.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to online teaching and learning* (1rd ed). New York: Routledge.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. London : Sterling, VA: Kogan Page ; Stylus Pub.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: the key to teaching and learning online* (2. ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Salmon, G. (2011a). *E-moderating: the key to online teaching and learning* (3rd ed). New York: Routledge.
- Salmon, G. (2011b). *E-moderating : the key to online teaching and learning* (3. udg.). New York: Routledge.
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. Taylor & Francis. Hentet fra <https://books.google.dk/books?id=Ctdo4FdIzWwC>
- Salmon, G., Nie, M., & Edirisingha, P. (2010). Developing a five-stage model of learning in *Second Life. Educational Research*, 52(2), 169–182.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2010.482744>
- Sand Nielsen, C. (2017). *Professionsstuderende i det interprofessionelle læringslandskab* (Erhvervsph.d.). Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

- Segal, G., Balik, C., Hovav, B., Mayer, A., Rozani, V., Damary, I., ... Khaikin, R. (2013). Online nephrology course replacing a face to face course in nursing schools' bachelor's program: A prospective, controlled trial, in four Israeli nursing schools. *Nurse Education Today*, 33(12), 1587–1591. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.12.009>
- Sitzman, K. L. (2016). What Student Cues Prompt Online Instructors to Offer Caring Interventions? *Nursing Education Perspectives (National League for Nursing)*, 37(2), 61–71.
- Smith, Y. M., & Crowe, A. R. (2017). Nurse educator perceptions of the importance of relationship in online teaching and learning. *Journal of Professional Nursing*, 33(1), 11–19.
- SNN. (2003). Etiske retningslinjer for sygeplejeforskning i Norden. Sygepleieernes Samarbeid i Norden, SNN. Hentet fra <http://ssn-norden.dk/wp-content/uploads/2016/01/SSNs-etiske-retningslinjer.pdf>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sword, T. S. (2012). The transition to online teaching as experienced by nurse educators. *Nursing Education Perspectives*, 33(4), 269–271.
- Sygeplejerskeuddannelsens Lederforsamling. (2008). Fælles national studieordning i sygeplejerskeuddannelsen. Hentet fra <http://suid.synkron.com/sw18267.asp>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 29–54). Hans Reitzels Forlag.
- Tram, E. (2017). Robot eller sygeplejerske. *Sygeplejersken*, 2017(6), 27.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2001). Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23694>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2008a). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=114493>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2008b). Kvalifikationsrammen for videregående uddannelser. Hentet fra https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme_dk_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf

- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2016). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=181963>
- Undervisningsministeriet. (2010). Udviklingskontrakt 2010-2012 mellem Undervisningsministeriet og VIA University College.
- Vang, H. T., Nørregaard, L., & Christensen, R. O. (2010). Netbaseret læring i pædagoguddannelsen. En antologi om de første erfaringer med at udbyde den netbaserede pædagoguddannelse i Danmark. Hentet fra https://ucc.dk/sites/default/files/antologi_om_netuddannelsen_marts2010.pdf
- VIOL. (2015). Vi har hjulpet hinanden med at begribe konturerne af fremtiden. Hentet fra https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/FU/projekter/Viol/Viol_-_Vi_har_hjulpet_hinanden_med_at_begribe_kontuerne_af_fremtiden.pdf
- Voutilainen, A. ; S., Terhi ;. Sormunen, Marjorita. (2017). Conventional vs. e-learning in nursing education: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 50, 97–103.
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (s. 1–15). London: Tufnell Press.
- Webb, L., Clough, J., O'Reilly, D., Wilmott, D., & Witham, G. (2017). The utility and impact of information communication technology (ICT) for pre-registration nurse education: A narrative synthesis systematic review. *Nurse Education Today*, 48, 160–171.
- Wehner, L. W. (2012). Fra 10 til 250.000 hits på fem år. *Nordens Velfårdscenter Magasin*, 24–25.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Worm, B. S. (2013). Learning from Simple Ebooks, Online Cases or Classroom Teaching When Acquiring Complex Knowledge. A Randomized Controlled Trial in Respiratory Physiology and Pulmonology. *PLoS ONE*, 8(9), e73336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073336>
- Wulf, C. (2012). Towards a Historical Cultural Anthropology of Education: The Berlin Ritual Study. I K. M. Anderson-Levitt (Red.), *Anthropologies of Education. A global guide to ethnographic studies of Learning and Schooling* (s. 21). New York, Oxford: Berghahn Books.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., & Sørensen, E. K. (2010). *Sporskifte i gymnasiet : reform og handlemuligheder*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Bilagsliste

Bilag 1 – Eksempel på interviewguide Netstuderende	s. 238
Bilag 2 – Eksempel på interviewguide Uddannelsesleder	s. 239
Bilag 3 – Eksempel på samtykkeerklæring	s. 240
Bilag 4 – Curriculumgruppens e-didaktiske dokumenter, der refereres til	s. 242
Bilag 5 – Oversigt over afhandlingens figurer og fotos	s. 243
Bilag 6 – Rettelsesblad	s. 244

Interviewguide 2014:

Undren fra sidste observationen:

Generelt:

- Hvordan er det at være Netstuderende?
 - Det bedste og det værste?
 - Hvordan ser en god studiedag ud? En dårlig studiedag?
 - Hvad mener du om e-tiviteterne?
 - Drøftelserne? Vejledning? Etc.
 - Betydningen for dit studie?
- Hvordan kan det være, at du blev Netstuderende?
 - Var der noget der ikke blev, som du forventede?
 - Hvordan med dine IT-kompetencer?
 - Hvordan mener du, at en god Netuddannelse skal være? Hvad er godt? Mindre godt?
 - Hvordan der den ideelle Netunderviser? Den ikke så ideelle underviser?
 - Hvordan oplever du Netuddannelsen adskiller sig fra anden uddannelse, som du har taget? Hvad ligner?
- Fortæl lidt om hvordan du studerer?
 - Hvordan ser en studiedag ud?
 - Hvor studerer du? Hvad har betydning? Hvad er vigtigst?
 - Planlægger du? Og i så fald kort eller lang tid frem i tiden?
 - Hvad er vigtig for at du kan studere? Hvad gør at du ikke kan studere?
 - Har din måde at studere på forandret sig gennem uddannelsen?
 - Hvordan kontakter I hinanden?
 - Hvor meget er du på Studienet?

Interviewguide uddannelsesleder Viborg, afdelingsleder Aarhus 29. august 2014

1. Hvad tænker I er de største udfordringer lige nu?

1.1. Har de ændret sig?

1.1.1. Snakkede sidst om grundig forberedelse, økonomien

2. Hvad tænker I er de største fordele lige nu?

2.1. Hvordan begyndte de at vise sig? Hvornår?

2.2. Har de ændret sig?

Hvordan er det lykket med at få det bedste fra begge uddannelser?

Så de to kulturer/organisationer som en styrke – gør I forsat det og hvordan?

Snakkede om at det var et ambitiøst projekt. Hvordan ser I på det nu?

Er Netuddannelsen stadig med i overvejelserne, når der tænkes talentudvikling? Hvordan?

Har det betydning – og så hvordan – at det ikke er ledere fra begge organisationer der er med?

3. Sidst en klar udmelding om, at det at undervise vil ændre sig – om ikke andet så pga. økonomien. Hvordan kan I mærke det – er de strømninger der stadig?**4. Kan I mærke ændringer blandt underviserne, de ansatte etc.? Hvis ja, hvordan?**

4.1. Sidst: godt at se undervisere er glade og stolte over deres bidrag i Netuddannelsen. Stadig billedet?

4.2. Hvordan er stemningen lige nu?

5. Hvordan har I udvalgt de deltagende undervisere? Eller har de selv meldt sig?

5.1. Hvordan har det fungeret? Noget der skulle have været anderledes?

5.1.1. Tidligere haft meget fokus på ligelig fordeling af undervisere

5.2. Meget få eksterne undervisere tilknyttet projektet – med vilje eller?

6. Baglandet var meget igangsatte. Hvordan er de lige nu?

6.1. Hvad er deres interesse lige nu?

6.1.1. Snakkede sidst om at folk kontaktede jer med gode ideer ("folk har mange gode ideer" – lidt negativt ladet?). Sker det forsat?

6.2. Hvordan er stemningen?

6.3. Hvordan er opbakningen IT-mæssigt? Økonomisk?

7. Sidst var der reaktion fra de campusbaserede studerende fra Viborg – de vidste ikke om de gik glip af noget. Snakkes der blandt studerende stadig om Netuddannelsen?

7.1. Hvordan snakker de studerende om Netuddannelsen? Bliver I kontaktet af Netstuderende?

8. Hvordan oplever I at samarbejdet med klinikken ift. Netuddannelsen fungerer?

8.1. Sidst: vigtigt at være lidt overbærende ift. hinanden.

9. Forskningstilknytningen var vigtig sidst vi snakkede. Hvordan ser I på det nu?

9.1. Arbejdet med forskningskonsulenten?

9.2. Arbejdes der på flere ph.d. studerende?

Kære underviser

Jeg er påbegyndt mit ph.d. projekt "Forskningsbaseret evaluering af netbaseret professionsuddannelse med fokus på professionslæring og udvikling af professionsidentitet". I ph.d. projektet indsamles data ved brug af observationer af klasserummet, interaktioner online, klinisk undervisning samt hjemme hos studerende. Der foretages desuden interviews og dokumentindsamling.

Jeg vil derfor spørge, om jeg må observere din undervisning i klasserummet og online samt eventuelt interviewe dig på baggrund af observationerne. Uddannelseslederne ved Sygeplejerskeuddannelsen i Viborg og Aarhus har givet tilladelse til udforskningen samt min henvendelse til dig.

Den forskningsmæssige målsætning er at undersøge implementeringen, de praktiske processer og konsekvenser af e-pædagogikken, samt undersøge hvordan Netuddannelsen styrker den individuelle og organisatoriske læring samt pædagogikudvikling.

Jeg ønsker at få indsigt i:

- spændingsfeltet mellem den intenderede praksis, som gengivet i projektbeskrivelse for Netbaseret sygeplejerskeuddannelse i VIA, og så den faktiske praksis
- hvordan interaktionen i en blended learning tilgang foregår samt opleves af både undervisere og studerende
- hvordan den valgte e-pædagogik samt fokus på digitale medier influerer på professionslæringen.
- hvordan Netuddannelsens ændrede curriculum- og organisationsopbygning og de forskellige læringsrum influerer på professionsidentiteten. Med forskellige læringsrum menes der det teoretiske, det kliniske og det som den studerende selv skaber i online/offline perioder.

Lyddelen af undervisningen optages, og der tages feltnoter. Eventuelle interview vil også blive optaget.

Din deltagelse er frivillig, og du kan til enhver tid trække dig fra deltagelse. Hvis du trækker dig, vil mine observationer af din undervisning og dine informationer ikke blive anvendt.

Observationer og oplysninger vil blive behandlet fortroligt. De anonymiseres ligeledes med det forbehold, at Netuddannelsens første hold studerende er et lille hold ligesom underviserne er kendt i organisationen. Data opbevares forsvarligt og destrueret i henhold til forskningsfeltets regelsæt.

Med venlig hilsen

Anita Lyngsø

Sygeplejerskeuddannelsen i Viborg/Thisted/Københavns Universitet

Tlf. 87 55 22 30

anly@viauc.dk

Samtykkeerklæring

Jeg giver hermed samtykke til, at jeg vil deltage i ovenstående projekt.

Jeg er blevet informeret om:

- At deltagelse er frivillig
- At jeg på et hvilket som helst tidspunkt kan trække mig fra deltagelse
- At observationer og oplysninger vil blive behandlet fortroligt og anonymt
- At observationer og oplysninger opbevares forsvarligt og destrueres i henhold til forskningsfeltets regelsæt

Dato:

Navn:

Arbejdssted: **Sygeplejerskeuddannelsen i**

Underskrift: _____

Jeg kan kontaktes på _____

(tlf. nummer eller e-mail adresse)

Curriculumgruppens e-didaktiske dokumenter, der refereres til i afhandlingen:

Pædagogisk koncept for e-læring, 2011.

Oplæg til e-didaktik, 2011. PowerPoint

Læring i det virtuelle, 2012.

E-tiviteter, 2012.

Beregninger af ECTS, 2011

Wiki, blog og diskussionsfora 2012

Profil netstuderende, 2012

Net-uddannelsen på langs set i et Salmons "five-stage model" og teknologi, 2012

Oversigt over afhandlingens figurer og fotos

Figur 1: Projekt Netuddannelsens organisationsdiagram (Projektbeskr. 2012)	11
Figur 2: Oversigt over forløbet	39
Figur 3: Det kontekstnære empiriske objekt	40
Figur 4: Oversigt over modulerne. Ifølge bekendtgørelsen kan modul 5-8 placeres i tilfældig rækkefølge (ibid.)	45
Figur 5: Oversigt over de fulgte Netstuderendes forløb	48
Figur 6: De forskellige metoder og tidsintervallerne	50
Figur 7: Oversigt over afhandlingens empiriske materiale	59
Figur 8: Oversigt over faserne i forløbsanalysen	82
Figur 9: Tilgang og frafald på de to projekthold startet i 2012 og 2013	109
Figur 10: Femtrinsmodellen (Five-stage-model) ifølge Salmon et al (2010) (modificeret: teksten gjort læsevenligt) ...	131
Figur 11: Eksempel på e-tivitet ifølge Salmon	135
Figur 12: Kortlægning af underviserfunktioner i Netuddannelsen	144
Figur 13: Eksempel på e-tivitet fra Netuddannelsen	146
Figur 14: Eksempel på e-tivitet ift. detaljeringsgrad	148
Figur 15: Uddrag af modulguide, modul 3. Pensum er fjernet for overskuelighedens skyld	150
Figur 16: Screen dump fra underviserens synsvinkel på et webinar	156
Figur 17: Nye lærerfunktioner i Netuddannelsen	161
Figur 18: Processuelle underviser- og studenterfunktioner i relation til underviser- og studenterstyring	171
Figur 19: Inddragelsen af teknologi og digitale medier illustreret over undervisningens grundkomponenter	195
Figur 20: Karakterer fordelt på studiegrupper gennem uddannelsen (Modul 1 uden prøve, Modul 4, 6, 8, 11 og 12 er kliniske moduler med bestået/ikke bestået, Modul 13 ikke i grupper)	206
Foto 1: En Netstuderendes kontor	44
Foto 2: Netstuderende, der studerer ved sit spisebord	182
Foto 3: Netstuderendes studieplads i køkkenet	191

Rettelsesblad

Overskriften for kapitel 10 er rettet efter bedømmelsen af afhandlingen.

Overskriften hedder nu 'Udvikling af de digitaliserede læringsfællesskaber, muligheder og krav'.

Den tidligere overskrift var 'Uddannelsesteknologiske krav og muligheder, til- og fravalg'.